



Министерство образования и науки Московской области

Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»

Ресурсный центр педагогического образования Московской области

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Международная научно-практическая конференция



Сборник материалов

Министерство образования и науки Московской области

**Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»**

Ресурсный центр педагогического образования Московской области

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА
С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНДАРТА**

**Сборник материалов
международной научно-практической конференции**

**г.о. Орехово-Зуево
2017**

УДК 37.0
ББК 74.044.3
С 56

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Государственного гуманитарно-технологического университета*

Редакционный совет:

Бухаренкова О.Ю.,

кандидат исторических наук, доцент, директор
Ресурсного центра педагогического образования Московской области

Телина И.А.,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики,
специалист по учебно-методической работе
Ресурсного центра педагогического образования Московской области

С 56 **Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта [Текст]:** сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – 662 с.
ISBN 978-5-87471-251-8

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта» (8 декабря 2016 года, г.о. Орехово-Зуево). Материалы сборника отражают теоретические и практические аспекты внедрения профессионального стандарта в подготовку современного педагога. Сборник адресован специалистам органов управления образованием и руководителям образовательных организаций субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным ученым, преподавателям вузов и СПО, педагогам, аспирантам, магистрантам и студентам.

При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

УДК 37.0
ББК 74.044.3

© Авторы статей, 2017
© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2017
© Оформление. Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2017

ISBN 978-5-87471-251-8

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	11
РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ.....	12
Аржаных Е.В. Готовы ли российские педагоги к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования.....	12
Бухаренкова О.Ю., Телина И.А. Актуальные аспекты модернизации педагогического образования в Московской области.....	18
Вишневский М.И. Современное мировоззренческое образование и миро-системный анализ.....	23
Горбункова Д.Н., Цветкова И.В. Научно-исследовательская деятельность студентов в контексте модернизации высшего образования.....	28
Гридунова М.В., Новикова И.А. К проблеме методологического анализа межкультурной компетентности.....	35
Доля Т.Л. Социальные и нравственные аспекты делового общения в развитии профессионально-педагогической культуры педагога.....	40
Ильевич Т.П. Особенности компетентностного моделирования в системе подготовки будущих педагогов.....	45
Карпунина О.И. Традиции и инновации профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования.....	50
Качанова Н.Т., Старостина Е.Н. «Дорожная карта» как средство научно-методического сопровождения индивидуального развития педагогов.....	57
Лебедева Н.В. Образовательный запрос слушателей дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы.....	61
Мурзакова Е.Г. Роль профессии учителя в современном российском обществе.....	67
Новикова Е.М. Оценка уровня образования молодых педагогов.....	71
Песняева Н.А. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы как одно из направлений повышения качества образовательного процесса в условиях реализации профессионального стандарта.....	77
Савченко А.П. К вопросу о модернизации педагогического образования в сельской малокомплектной школе.....	88
Степаненко Н.А. Профстандарт педагога в практике современного учителя.....	101
Сулейманова А.Н. К вопросу о компетентностном подходе в современном российском образовании.....	106

Сычёва М.В., Борисов А.В. Современный вузовский учебник как средство развития профессиональных компетентностей будущих педагогов.....	110
Фахрутдинова Л.Р. Воспитание социальной активности будущего педагога.....	115
Хуснутдинова М.Р. Статус профессии учителя в обществе: самоопределение российских педагогов.....	119
Чумакова С.П. Научно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к воспитанию учащихся.....	123
РАЗДЕЛ II. РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	128
Андреева Е.С., Шарычева М.Э. Компоненты урока и классификации типов уроков.....	128
Бадикова Е.А., Лихачев С.В. Развитие детской креативности в дополнительном образовании.....	133
Беляева Е.Ю., Швецова Р.Ф. Использование тестирования на уроках математики в начальной школе.....	137
Бондарчук Е.В. Роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций студентов-педагогов.....	141
Быкова Е.А. Роль педагога в формировании инновационного мышления обучающихся.....	146
Васенева С.Г., Челнокова Т.А. Интегративный подход к организации изобразительной деятельности дошкольников.....	154
Грязева К.М., Брешковская К.Ю. Роль педагога в формировании коллектива обучающихся.....	159
Гученок Е.С., Брешковская К.Ю. Роль педагога в профилактике и предотвращении агрессивного поведения ребенка младшего школьного возраста.....	164
Дробатюк Л.В. Формирование у младших школьников творческой самостоятельности при работе над текстом на уроках литературного чтения.....	168
Ермошина К.А., Шарычева М.Э. Младший школьник и его психические новообразования.....	174
Калоша О.В., Шарычева М.Э. Особенности методики преподавания в начальной школе.....	178
Карпенко А.А., Почепкина Е.В. Опыт проведения интегрированных занятий (на примере уроков истории и литературы «Украина: 100 лет спустя»).....	181
Кобылянская А.И., Конькина Е.В. Особенности психического и личностного развития подростка под влиянием игр с дополненной реальностью.....	188
Лиознова Е.В. Педагог как профессиональный коммуникатор.....	192
Наумчук М.М., Наумчук В.И. Детское чтение как приоритет в начальном обучении.....	201

Овсянникова А.Н. Роль педагога в процессе формирования нравственной сферы личности младшего школьника.....	209
Платонова Т.Е. Пошаговое применение конструктивных идей в образовательной среде школы.....	213
Подановская Г.В. Особенности литературного развития младших школьников на современном этапе развития образования.....	217
Скачинская О.О., Лихачев С.В. Роль педагога в становлении устной речи младших школьников в поликультурной образовательной среде.....	225
Степанова А.Д. Роль педагога как коммуникативного лидера в образовательном процессе.....	230
Тарасова А.В., Лихачев С.В. Роль педагога в обогащении словаря дошкольников на занятиях чтения сказок.....	234
Ткаченко Е.И., Брешковская К.Ю. Олимпиадная деятельность как средство развития творческого потенциала.....	242
Торосян Ю.А., Суняйкина Т.В. Проблема конфликтологической культуры педагогов общеобразовательной организации.....	246
Частухина С.А., Донгаузер Е.В. Учитель: назначение профессии и роль в современном обществе.....	252
Челпанова А.В., Траулько Е.В. Роль педагога в современном обществе.....	256
Чернецкая В.Е., Шарычева М.Э. Особенности социального опыта младшего школьника.....	260
Шишвалеева З.А. Становление понятия «экологическая культура».....	265
РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СПО.....	270
Алейникова А.А., Маслак А.А. Сравнительный анализ студентов СПО по самооценке их креативности.....	270
Донченко Е.А. Профессиональное образование будущих педагогов.....	275
Коровина И.В. Реализация инновационных форм организации обучения в процессе преподавания специальных дисциплин.....	279
Кудрявцева Н.С. Уровневая дифференциация в обучении иностранному языку студентов СПО.....	284
Петрова Е.В., Полторацкая Н.Л., Репина Г.А. Материалы по аттестации как стимул для дуального взаимодействия воспитателей со студентами педагогического колледжа.....	287
Чумакова Е.С. Развитие активности в учебной деятельности студента педагогического колледжа.....	259
РАЗДЕЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ.....	299
Авдеева Т.И. Современные технологии подготовки педагога.....	299
Болгарова М.А. Применение метода анализа конкретных ситуаций в педагогической практике.....	302

Бондаревская А.И. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе учебно-исследовательской деятельности.....	313
Гараева Е.А. Реализация исследовательской деятельности студентов в условиях компетентностного подхода в образовании.....	319
Гвоздецкая Ю.В., Ящук С.Н. Формирование профессиональной компетентности преподавателя по основам пищевых производств в высшем учебном заведении как педагогическая проблема.....	324
Дианова Л.В., Мухачева Е.В. К вопросу формирования готовности педагога к применению инновационных технологий.....	330
Донченко Д.О. Технологии подготовки в вузе будущих специалистов по социальной и психолого-педагогической помощи к деятельности по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних.....	335
Евдокимова В.А., Хагет Л.Г. Компетентностный подход и фокус-группа как форма практических занятий в вузе.....	342
Ежкова П.Е., Ежкова Н.С. Методическая культура будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций как направление профессиональной подготовки.....	356
Ермилова Е.Е., Регуш Л.А. Мотивы трудоустройства по специальности выпускников вузов – бакалавров образования.....	359
Жолтяк Е.В. Система ценностей как основа профессиональной культуры будущих педагогов в контексте компетентностного подхода....	367
Зебзеева В.А. Подготовка будущих воспитателей в условиях гуманизации образования.....	371
Иванкина Н.К. Методическая подготовка студентов к работе над изложением в начальной школе.....	376
Илькова А.П. Метод проектов в системе подготовки педагогов.....	381
Истомина С.В. Работа базовой кафедры вуза в системе подготовки педагогов-психологов.....	387
Клипинина В.Н. Формирование исследовательских компетенций будущих социальных педагогов: образовательные технологии и ресурсы.....	394
Кондратьев Д.В. Социологическое исследование, его программа как пример проектной деятельности студентов.....	399
Курачева Л.Г. Эссе как технология самооценивания достижений и проектирования дальнейшей деятельности педагогом-психологом....	404
Леханова О.Л. Проектирование содержания учебных дисциплин для подготовки будущих педагогов к реализации практики инклюзивного образования.....	409
Лихачев С.В. Использование комического в речи учителя.....	418
Лойко О.Л. Современные образовательные технологии в формировании культуры здорового образа жизни будущих педагогов.....	422
Лопаткин Е.В. Современные образовательные технологии в подготовке педагога-исследователя в вузе.....	426

Мясникова О.В. Проявление субъектности в процессе обучения (на примере обучения иностранному языку).....	431
Никитовская Г.В., Серякова С.Б. Развитие личностно-творческого компонента управленческой компетентности будущих педагогов.....	435
Паранина Н.А. Развитие медиакомпетентности преподавателей вуза как условие повышения качества педагогического образования.....	439
Рудыхина О.В. Когнитивно-стилевые характеристики субъектности у студентов – будущих педагогов.....	444
Салаватулина Л.Р. Педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы.....	450
Сибиркина Е.Н. Проектирование форм аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов ВУЗа.....	454
Траулько М.В., Траулько Е.В. Использование современных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагога высшей школы.....	458
Фаттеева Н.А. Способность самореализации студентов-мигрантов в новой модели современного образования.....	464
Федорук К.Р. Компетентностный подход – интегрирующий фактор подготовки будущих врачей.....	469
Филимонова И.А., Ткачук С.И. Формирование профессиональной компетентности специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине.....	474
Филина Н.С., Брешковская К.Ю. Роль проектной деятельности в подготовке будущего педагога-психолога.....	480
Щепул С.Ю., Жолтык Е.В. Особенности подготовки педагогов в условиях компетентностного подхода.....	484
РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА.....	489
Вахрушев А.С. Подготовка педагогов дополнительного обучения по радиосвязи.....	489
Гаврилова А.И., Мусихина С.А. Информационные технологии обучения студентов-дефектологов в вузе.....	494
Коваленко А.П. Учёт психологических особенностей восприятия информации при создании электронных курсов	499
Максимова А.Н., Мусихина С.А. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе.....	502
Плехова А.А. Особенности применения информационно-коммуникативных технологий в работе учителя-логопеда дошкольного образования.....	506
Сабиринова Ю.Ю. Проблемы развития информационной культуры педагогов дошкольного образования.....	509
Сапогова В.В. Информационные системы мониторинга качества образования в общеобразовательных организациях.....	513

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА.....	518
Акатьева К.А., Киселева М.М. Система комплексной помощи детям с ДЦП в Курганской области.....	518
Бондарева Л.А. Использование интерактивных форм обучения при подготовке учителей-логопедов.....	521
Бумаженко Н.И. Профессиональная подготовка будущего педагога с учетом тенденций развития инклюзивного образования.....	526
Ведерникова Е.А., Киселева М.М. Произвольное внимание младших школьников с интеллектуальной недостаточностью как объект пристального изучения специалистов-дефектологов.....	530
Гаурилюс А.И. Мотивационный компонент диагностического блока инклюзивной компетентности.....	533
Зинчук М.С., Карпунина О.И. Особенности проектирования адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью.....	538
Изосимова Ю.С. Проектная и научно-исследовательская деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	545
Калачина И.В. Опыт реализации идеи интегрированного обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	550
Каракулько И.Л. Взаимодействие педагога инклюзивного образования с родителями.....	557
Карпунина Е.П., Мусихина С.А. Коммуникативная компетентность учителя-логопеда в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	561
Кий Н.М., Мин Л.И. Готовность педагогов к реализации инклюзивного образования в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	565
Колкова С.М. Восприятие будущими педагогами детей с физическими особенностями.....	569
Коломенцева Н.М., Карпунина О.И. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования.....	574
Курачев Д.Г. Трудовая неустроенность как стимул к образованию и самообразованию инвалидов через систему интернет.....	580
Лепорский Т.А., Васина Ю.М. Роль педагога в условиях организации инклюзивной образовательной среды для подростков с задержкой психического развития.....	586
Лещенко С.Г. Направления развивающей деятельности педагога начального образования с учащимися со сложной формой дисграфии.....	591
Макарихина Е.А. Проблемы инклюзивной подготовки педагога.....	595
Максименко Ж.А., Брагина В.В. Специальные условия обучения детей с особыми образовательными потребностями в контексте Профессионального стандарта педагога.....	601

Михалева Д.О., Донгаузер Е.В. К вопросу подготовки современных педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.....	608
Назарова А.И., Репина Г.А. Из опыта построения системы сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ в условиях разнонозологической группы.....	614
Прошкина А.В., Кокорева О.И. Компетентность дефектолога в области музейной педагогики.....	618
Рощина Г.О., Усанина Н.С. Особенности сетевого взаимодействия ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» и дошкольного образовательного учреждения в области инклюзивного образования.....	625
Селезнёва И.Н., Белановская О.В. Особенности формирования толерантности у будущих педагогов для работы в инклюзивном образовательном пространстве.....	629
Тиунова А.Е., Донгаузер Е.В. Проблемы интеграции детей с РАС в условия инклюзивного образования.....	635
Челнокова Т.А. Актуальные проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	640
Чеснокова А.А., Мусихина С.А. Профессиональные и личностные качества педагогов в системе инклюзивного образования.....	646
Шаклеина Ю.А., Донгаузер Е.В. Современные проблемы подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования.....	651
Шалабанова И.Ю., Мусихина С.А. Критерии профессионализма учителя-логопеда в современной системе педагогического образования.....	658

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые коллеги!

8 декабря 2016 года в Государственном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» на базе Ресурсного центра педагогического образования Московской области прошла Международная научно-практическая конференция «Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта».

Цель конференции – анализ и обсуждение широкого спектра направлений, раскрывающих многогранность теории и практики использования современных образовательных технологий в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта.

В работе конференции приняло участие около 200 человек – педагогические работники образовательных учреждений (дошкольных образовательных учреждений; средних общеобразовательных учреждений; учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования; коррекционных образовательных учреждений; учреждений дополнительного образования детей), студенты, магистранты, аспиранты, а также другие специалисты сферы образования России, стран СНГ и зарубежья.

Основными проблемами, рассмотренными в рамках конференции были: философия и развитие современного мирового образовательного пространства; актуальные вопросы модернизации педагогического образования в отечественной и зарубежной практике; роль педагога в современном обществе; современные образовательные технологии подготовки педагога в системе СПО; современные образовательные технологии подготовки педагога в вузе; современные информационные технологии в системе подготовки педагога; проблемы инклюзивной подготовки педагога; основные направления повышения качества образовательного процесса в условиях реализации профессионального стандарта педагога.

Материалы сборника отражают теоретические и практические аспекты внедрения профессионального стандарта в подготовку современного педагога. Сборник адресован специалистам органов управления образованием и руководителям образовательных организаций субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным ученым, преподавателям вузов и СПО, педагогам, аспирантам, магистрантам и студентам.

Уважаемые коллеги, благодарим Вас за участие в международной научно-практической конференции «Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта», желаем Вам профессиональных успехов и надеемся на дальнейшее сотрудничество!

Редакционный совет

**РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ**

**ГОТОВЫ ЛИ РОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИ К ВВЕДЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА: РЕЗУЛЬТАТЫ
СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аржаных Елена Владимировна

*руководитель Центра прикладных психолого-педагогических исследований
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты готовности педагогического сообщества к введению профессионального стандарта. На основе данных анкетного опроса, проведенного среди педагогов общеобразовательных организаций во всех федеральных округах Российской Федерации (1000 человек), оценивается уровень информированности педагогов о профстандарте, а также отношение к его внедрению.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, информированность, группа трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога, профессиональное сообщество.

**READY RUSSIAN TEACHERS TO THE INTRODUCTION OF THE
PROFESSIONAL STANDARD: THE RESULTS OF SOCIOLOGICAL
RESEARCH**

Arzhanykh E.V.

*the head of the Center for applied psychological and educational research
Moscow State University of Psychological & Education
Moscow, Russia*

Abstract. The article discusses some aspects of readiness of the pedagogical community to the introduction of the professional standard. Based on data from a questionnaire survey conducted among teachers of educational institutions in all Federal districts of the Russian Federation (1000), assessed the level of awareness of educators about professional standards and relevant to its implementation.

Key words: professional standard of the teacher, awareness, group labor actions necessary skills and knowledge of teacher professional community.

В соответствии с п.1 Указа Президента РФ от 07.05.2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», к 2015 году планировалось разработать и утвердить не менее 800 профессиональных стандартов.

Предполагается, что профессиональный стандарт педагога должен стать основой для анализа и реформирования педагогического образования, для регулирования трудовых отношений (требований к работникам), для аттестации педагогических работников, присвоения квалификации и званий.

Профессиональный стандарт педагога был утвержден приказом Минтруда РФ от 18.10.2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [1]. Первоначальные планы по введению профессионального стандарта с 1 января 2015 г. были скорректированы, по инициативе Минобрнауки и Минтруда России обязательное применение профессионального стандарта было перенесено. Минобрнауки ориентируется на постепенный и последовательный переход образовательных организаций к применению профессионального стандарта, «введение системы произойдет к 1 января 2018 года, а, может, и позже – профстандарты должны вводиться постепенно до 2020 года, поэтому работа будет продолжаться» [2].

Изучение готовности российских педагогов к введению профстандарта рассматривалось в качестве одной из задач социологического исследования, проведенного Московским государственным психолого-педагогическим университетом совместно с Левада-Центром в апреле 2016 г. Анкетный опрос проводился во всех Федеральных округах Российской Федерации. Объем выборочной совокупности составил 1000 педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций. К участию в опросе привлекались учителя-предметники различных специальностей, а также учителя начальной школы.

Готовность педагогического сообщества к введению профессионального стандарта анализировалась в следующих аспектах:

- информированность педагогов о профстандарте;
- отношение педагогов к профстандарту.

Информированность педагогов о профессиональном стандарте. Учитывая, что дискуссии в педагогическом сообществе о введении профстандарта идут уже в течение нескольких лет, а сам стандарт утвержден почти три года назад (в 2013 г.), можно предположить, что педагоги успели изучить этот документ, и хорошо ориентируются в его содержании.

Данная гипотеза лишь частично подтверждена результатами проведенного опроса. Скорее, информированность педагогов о профессиональном стандарте можно оценить как недостаточную.

По декларации 15% участников опроса, они досконально изучили профессиональный стандарт педагога, а чуть больше половины (53%) респондентов прочитали документ для общего ознакомления. Таким образом, совокупная доля опрошенных, достаточно хорошо знакомых с содержанием профстандарта, составляет 68%. Но, как будет показано ниже, педагоги склонны преувеличивать свой уровень знания этого документа.

Пятая часть педагогов признали, что их изучение профстандарта ограничилось либо поверхностным знакомством («пробежал глазами») – 11%, либо получением информации от коллег или из СМИ – 9%. Практически ничего не знают о содержании данного документа 11% участников опроса. Это достаточно высокое значение показателя, учитывая, что переход на работу в условиях применения профессионального стандарта ожидается в ближайшей перспективе.

Для выяснения уровня информированности педагогов о профессиональном стандарте им предлагалось не только оценить, насколько хорошо они знакомы со стандартом педагога, но и продемонстрировать знание его содержания. Для этого респондентам был предложен список из 10 различных требований, групп трудовых действий и т.д., половины из которых в действительности не было в тексте утвержденного профессионального стандарта педагога. Из данного списка педагог выбирал те варианты, которые, по его мнению, содержатся в профессиональном стандарте педагога.

По итогам анализа полученных данных можно сделать вывод, что участники опроса недостаточно знакомы с содержанием профессионального стандарта педагога, причем это относится и к тем респондентам, которые, по их утверждениям, досконально изучили этот документ.

На рисунке 1 представлено, каким образом распределились ответы респондентов на вопрос: «Вспомните, пожалуйста, какая информация содержится в профессиональном стандарте педагога?». Хотя варианты ответа, которые являются «правильными», в целом участники опроса выбирали чаще, но доли участников опроса, включивших в профстандарт педагога информацию, которая не содержится в этом документе, также значительны.

Проведенный анализ показал, что варианты, которые в действительности не содержатся в профессиональном стандарте, выбирали как педагоги, которые «прочитали документ для общего ознакомления», так и те, которые «досконально изучили этот документ». Причем в ряде случаев чаще допускали ошибки респонденты, заявившие, что досконально изучили профессиональный стандарт.

Необходимо отметить, что каждый пятый участник исследования не смог ответить на вопрос о том, какая информация содержится в профессиональном стандарте педагога, выбрав вариант «Затрудняюсь ответить» (рис. 1). В основном это педагоги, признавшие, что практически ничего не знают о содержании данного документа – 41%, хотя велика и доля тех, кто прочитал его для общего ознакомления – 29%. Очевидно, респонденты из данной группы при ответе на вопрос «Насколько хорошо вы знакомы с профессиональным стандартом педагога?» были не совсем искренни, так как при прочтении профстандарта, в том числе и для общего ознакомления, основные положения этого документа они должны были запомнить. Чаще, чем в среднем по выборке, не смогли дать ответ на вопрос о содержании профессионального стандарта педагоги, имеющие педагогический стаж менее 5 лет.

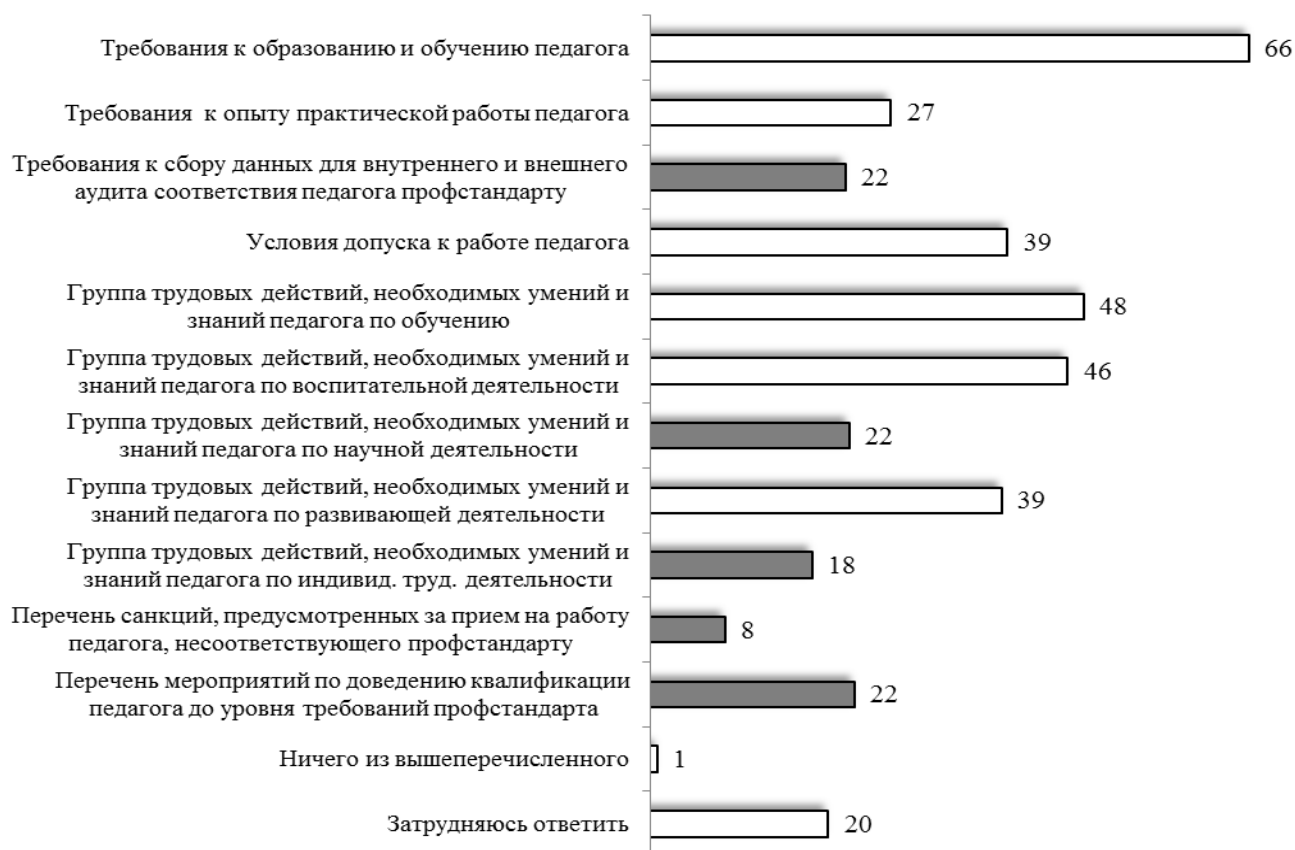


Рисунок 1. Распределение педагогов по уровню владения информацией о содержании профессионального стандарта (серым цветом обозначены те варианты, которые отсутствуют в тексте стандарта), в %

Для повышения уровня информированности педагогов о профессиональном стандарте, был создан сайт «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ». На данном сайте представлены как нормативно-правовые и научно-методические материалы, касающиеся профстандарта педагога, так и результаты апробации и внедрения стандарта на региональных стажировочных площадках. Логично предположить, что в условиях повсеместного внедрения в ближайшей перспективе профессионального стандарта педагога, этот сайт должен быть востребован в профессиональном сообществе. Но результаты опроса показывают, что это не совсем так. Почти половина (49%) опрошенных не знают о существовании данного сайта, и, соответственно не могут использовать его в качестве информационного источника.

Как и следовало ожидать, доля педагогов, знающих о сайте «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», выше среди тех, кто «досконально изучил этот документ» – 81%. Результаты опроса показали, что чем ниже респондент оценивает свой уровень знакомства с профстандартом, тем меньше вероятность того, что он знает и о специализированном информационном сайте. Так, только 12% участников опроса, признавших, что практически ничего не знают о содержании стандарта, указали, что с данным сайтом они знакомы.

Отношение педагогов к профессиональному стандарту. Принятию профессионального стандарта педагога предшествовали бурные дискуссии, в которых представители педагогического сообщества демонстрировали неоднозначное отношение к стандарту, высказывали сомнения в целесообразности его введения. Одной из задач исследования было выяснение отношения педагогов к профессиональному стандарту педагога.

Педагоги в целом положительно воспринимают внедрение стандарта – с разной степенью уверенностью указали на это 78% опрошенных (рис. 2.). Только 3% респондентов заявили о своем «безусловно отрицательном» отношении к профстандарту.



Рисунок 2. Отношение педагогов к внедрению профессионального стандарта, в %

Согласно результатам исследования, наблюдается зависимость отношения к профессиональному стандарту от уровня знания этого документа. Более позитивное восприятие стандарта демонстрируют педагоги, которые его «досконально изучили» (каждый четвертый педагог из этой группы относится к нему «безусловно положительно», а совокупная доля тех, кто не готов принять профстандарт, составляет 13%). Более настороженное отношение к стандарту педагога у респондентов, которые поверхностно ознакомились с этим документом или слышали о нем от коллег, друзей и знакомых. Среди участников опроса, практически ничего не знающих о содержании данного документа, самая высокая доля тех, кто относится к нему «безусловно отрицательно» (10%), а также тех, кто не смог определить свое отношение к стандарту (15%).

Как уже было указано выше, профессиональный стандарт предполагается вводить по мере готовности профессионального педагогического сообщества. Готовы ли в настоящее время школы, по мнению участников исследования, работать по профстандарту?

Большинство опрошенных (55%) считают, что школы, в которых они преподают, в целом готовы к введению профстандарта (с высокой степенью уверенности говорили об этом 9%). Хотя данное значение показателя вряд ли можно рассматривать как достаточное для перехода на работу в условиях применения профессионального стандарта педагога.

Каждый четвертый участник опроса не смог оценить, готова ли его школа к внедрению профессионального стандарта педагога. Как и следовало ожидать, чаще затруднялись при оценке педагога, плохо знакомые с содержанием профстандарта.

Наиболее высокие доли педагогов, не сумевших оценить готовность своих школ к введению профстандарта, – в Северо-Кавказском и Дальневосточном округах. Именно в них наибольшие доли участников опроса признали, что практически ничего не знают о содержании данного документа – в Северо-Кавказском округе – 22%, в Дальневосточном – 27%. Необходимо отметить, что в этих же округах респонденты реже, чем в среднем по выборке, указывали на готовность своих школ к внедрению профстандарта.

Совокупные доли респондентов, считающих, что их школы не готовы к введению стандарта, в различных округах находятся в интервале от 14% до 23%. Лишь в четырех округах участники опроса выбрали вариант ответа «Полностью не готова», чаще всего это делали педагоги из Южного федерального округа (10%).

Подводя итоги анализа, можно сделать вывод, что, хотя введение профстандарта предполагается в ближайшем будущем, далеко не все педагоги познакомились с этим документом, а среди респондентов, утверждавших, что изучали стандарт, значительная часть плохо представляет, какая информация содержится в нем. Использование «вариантов-ловушек» в вопросе о содержании профессионального стандарта педагога позволило выявить, что педагоги склонны завышать свой уровень знания данного документа. Необходимо отметить, что о специализированном сайте «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», ориентированном на повышение уровня информированности педагогов о стандарте, знает примерно половина опрошенных, и возможности этого электронного ресурса используются в настоящее время не в полной мере.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в целом участники опроса позитивно относятся к внедрению профстандарта, хотя среди педагогов присутствуют опасения, что дополнительная «бумажная» нагрузка на педагогов увеличится.

Список литературы:

1. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. Учительская газета. 27.02.2014. URL: http://www.ug.ru/new_standards/6.
2. Ольга Васильева: «Мы будем идти по пути ЕГЭ, однако предела совершенству быть не может». [Электронный ресурс]. 13.09.2016. <http://минобрнауки.пф/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/8775>.

© Е.В. Аржаных

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Бухаренкова Ольга Юрьевна

*кандидат исторических наук, доцент, директор Ресурсного центра
педагогического образования Московской области*

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Телина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики*

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению приоритетных направлений развития педагогического образования в Московской области.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация, ресурсный центр.

ACTUAL ASPECTS OF MODERNIZATION TEACHER EDUCATION IN THE MOSCOW REGION

Buharenkova O.Y.

*candidate of historical Sciences, associate Professor, Director of the Resource center
pedagogical education of Moscow region*

Orekhovo-Zuyevo, Russia

Telina I.A.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
associate Professor of social pedagogy*

Moscow Regional Institution of Higher Education

«University for Humanities and Technologies»

Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract. The article is devoted to priority directions of development of pedagogical education in Moscow region.

Key words: pedagogical education, modernization, resource center.

В настоящее время Московская область является одним из ключевых регионов Российской Федерации с точки зрения экономического потенциала. Выгодное географическое положение и наличие ёмкого рынка сбыта обусловили важную роль Московской области в экономике страны и стимулировали значительный приток инвестиций в регион. По объему привлеченных инвестиций в основной капитал регион занимает 2 место среди всех субъектов Российской Федерации после Москвы.

На территории Московской области расположено 8 из 13 наукоградов России, среди которых Дубна, Жуковский, Королёв, Протвино, Пущино, Реутов, Фрязино и Черноголовка. Научно-технический комплекс региона

располагает конкурентными технологиями и кадровым потенциалом в областях ядерных исследований, производства авиационной и космической техники, лазерных технологий, производства новых материалов и биопрепаратов.

Московская область является транспортным центром России. Почти все крупнейшие магистрали, ведущие к ключевым промышленным районам страны, сходятся в Московской области. К примеру, по плотности автодорожной сети Московская область значительно опережает другие субъекты Российской Федерации и отличается наиболее густой сетью автомобильных дорог вне городов федерального подчинения. Московская область также отличается развитой воздушной инфраструктурой: на ее территории расположены 2 международных аэропорта – Шереметьево и Домодедово, грузовой аэропорт Раменское, а также аэродромы Чкаловский, Мячково и Кубинка.

Одной из ключевых сильных сторон экономики Московской области является развитое промышленное производство. Наиболее высокими темпами развиваются такие отрасли промышленности, как производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования; производство целлюлозы, древесной массы, бумаги, картона и изделий из них; издательская и полиграфическая деятельность, тиражирование записанных носителей информации; производство машин и оборудования.

Удержание имеющихся темпов экономического роста и их последующий рост невозможны без продуманной и перспективной кадровой политики. Профильные образовательные организации среднего профессионального и высшего образования Московской области осуществляют подготовку квалифицированных специалистов по всем востребованным в регионе специальностям. Однако не следует забывать, что образование будущего специалиста начинается значительно раньше, чем наступает его обучение будущей профессии. Именно обучение в школе закладывает в ребенке те важные личностные компетенции, которые позволяют ему эффективно осваивать образовательные программы профессионального обучения, успешно социализироваться в современном обществе, овладевать сложными информационными технологиями. Огромное место в достижении учащимися результатов обучения занимает личность педагога, профессиональная компетентность которого позволяет максимально эффективно реализовать требования современных образовательных стандартов.

Все это обуславливает необходимость развития всей системы образования, в том числе и педагогической его составляющей. За последние годы в Российской Федерации в этом направлении произошли качественные изменения, определившие вектор модернизации системы подготовки педагогических кадров в стране и Московской области. В этой связи регламентация новых требований к результатам школьного образования, нашедших отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и основного общего образования, утверждение

профессионального стандарта педагога, обусловили необходимость изменения в организации, содержании и технологиях подготовки педагогов.

С мая 2014 года вступила в действие Комплексная программа «Повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», ставшая основой для запуска проекта модернизации педагогического образования в Российской Федерации. В реализации проекта принимают участие 12 вузов из 7 Федеральных округов, 35 субъектов Российской Федерации. Полученный в ходе первого этапа реализации федерального проекта опыт, а также практический опыт подготовки педагогических кадров в образовательных организациях, подведомственных Министерству образования Московской области, дает основание для разработки и реализации собственного проекта модернизации педагогического образования. Он должен способствовать динамичной аккумуляции и внедрению передовых достижений в сфере подготовки педагогических кадров.

Следует отметить, что за период 2014-2015 гг. в Московской области уже были сделаны важные шаги по модернизации системы подготовки педагогических кадров. В 2014 году существенно активизировалась деятельность многофункционального сетевого объединения Московской области, включающего образовательные организации высшего и среднего профессионального образования, реализующие программы подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогов, муниципальные методические службы, муниципальные образовательные организации дополнительного профессионального образования. Был создан координационный центр сетевого взаимодействия – Ресурсный центр педагогического образования Московской области (создан на базе ГОУ ВПО МГОИ в соответствии с приказом Министра образования Московской области от 03.02.2014 г. №346.). Начал функционировать региональный сетевой Интернет – ресурс поддержки модернизации педагогического образования – портал «Педагогическое образование в Московской области» (<http://pedagog-mo.ru>).

В 2015 году в регионе завершилось становление системы вертикально-ориентированных образовательных комплексов непрерывного педагогического образования. Они стали важными элементами региональной системы профессионального образования. Сегодня пять из шести педагогических колледжей Московской области входят в состав университетских комплексов. Система подготовки педагогических кадров в регионе включает в себя четыре университета (МГОУ, ГГТУ, ГСГУ и АСОУ) и один колледж (Губернский профессиональный). При этом три из четырех университетов имеют в своем составе структурные подразделения, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования по педагогическим специальностям.

Совместными усилиями подмосковные вузы и колледжи интегрировались в движение профессионального мастерства молодых WorldSkills Russia. В декабре 2015 года на базе Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-

технологический университет» (г. Орехово-Зуево) прошли отборочные региональные соревнования профессионального мастерства WorldSkills Russia по компетенциям «Воспитатель детей дошкольного возраста» и «Преподавание в младших классах». Компетенция «Преподавание в младших классах» вызвала наибольший интерес в связи с включением ее в список основных компетенций Национального чемпионата по стандартам WSR 2016 года.

Всё это принципиально влияет на содержание и уровень сформированности профессиональных компетенций современного учителя. Московская область, как динамично развивающийся регион, со стабильным ростом численности населения, в том числе дошкольного и школьного возраста, должна с опережением осуществлять подготовку и выпуск педагогических кадров, которые востребованы уже в настоящее время. Весь ход развития Подмосковья в современных условиях определяет, что спрос на педагогические кадры такой квалификации ежегодно только будет возрастать. Вузы региона, осуществляющие подготовку педагогов, уже не могут самостоятельно решить такую глобальную задачу перестройки всей системы подготовки кадров. Успешность реализации Концепции модернизации педагогического образования зависит, прежде всего, от объединения усилий всех сторон, заинтересованных в результатах проекта.

Актуальность проекта определяется особенностями современного образования, а также направлениями, обозначенными в Федеральной программе «Повышения профессионального уровня педагогических работников ОО». К ним следует отнести:

- развитие инклюзивного образования, что требует от учителя овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- увеличение количества детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, что требует от учителя овладение технологиями построения индивидуальных образовательных траекторий для детей с разными образовательными потребностями;

- взаимопроникновение и взаимовлияние культур, а также обострение межэтнических и межконфессиональных противоречий определяет необходимость овладения учителем навыками работы в поликультурной и полиэтничной среде;

- оснащение образовательного процесса современным цифровым и интерактивным оборудованием, проникновение Интернет-ресурсов во все сферы жизни общества, в том числе и образование, делает необходимым формирование у учителя информационной компетентности.

Как видим, система педагогического образования имеет две взаимосвязанные сферы: внешнюю, выражающуюся в удовлетворении потребностей экономической сферы Московской области в квалифицированных кадрах, и внутреннюю, связанную с необходимостью качественных изменений в самой системе подготовки педагога.

В Московской области продолжает формироваться и реализовываться комплекс стратегических задач, направленных на развитие системы образования. Координацию действий по внедрению основных мероприятий развития образования осуществляет Ресурсный центр педагогического образования Московской области, созданный во исполнение Указа Президента РФ от 07.05.2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Приказа Министра образования Московской области от 03.02.2014 г. №346 «О создании Ресурсного центра педагогического образования Московской области».

Ресурсный центр призван объединить усилия всех образовательных организаций региона, занимающихся подготовкой педагогических кадров, по модернизации системы педагогического образования и повышению престижа педагогической специальности.

Ресурсный центр осуществляет техническую поддержку и актуализацию контента электронного портала «Педагогическое образование в Московской области», содержащем нормативные документы, регулирующие систему образования на международном, федеральном и региональном уровнях; сведения об образовательных организациях региона, занимающихся подготовкой педагогов; методические материалы для студентов и молодых учителей по различным направлениям педагогической деятельности.

Основными направлениями деятельности Ресурсного центра являются организационно-методическая (координация деятельности образовательных организаций по разработке сетевой программы профориентации детей и молодежи на педагогические специальности (направления подготовки); организация и проведение мероприятий просветительского и информационно-учебного назначения; координация деятельности образовательных организаций по разработке сетевых программ поддержки молодых педагогов в Московской области) и информационно-аналитическая (организация и проведения мониторинговых исследований; поддержка электронного портала; формирование банка научно-методических и аналитических ресурсов) деятельность.

Ресурсный центр оснащен новейшим современным оборудованием, которое может быть использовано для подготовки и переподготовки учителей всех основных профилей педагогического направления, дает возможность проведения различных мероприятий, направленных на обмен и трансляцию передового педагогического опыта: мастер-классов, обучающих семинаров, тренингов и т.п.

Мы открыты для сотрудничества по ключевым направлениям развития системы педагогического образования. Ресурсный центр педагогического образования Московской области готов выступить региональным оператором по распространению передового международного и российского опыта в сфере подготовки педагогов.

Список литературы:

1. Бухаренкова, О.Ю. Перспективные направления развития педагогического образования в Московской области / О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина // Образование и эпоха (актуальная научная парадигма): монография / [Л.А. Адрахманова, Н.Б. Андренов, Д.И. Бекижева и др.]; под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Книга 8. – Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2016. – С. 75-87.

© О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина

СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МИРО-СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Вишневский Михаил Иванович

*доктор философских наук, профессор, заслуженный работник образования
Республики Беларусь, заведующий кафедрой философии Могилевского
государственного университета имени А.А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия мировоззренческого синтеза, сущность мировоззренческого образования. Рассмотрение взаимосвязи анализа и синтеза осуществляется на материалах концепции миро-системного анализа И. Валлерстайна. Данная концепция показывает, что методологией современной науки призвана стать синергетика.

Ключевые слова: мировоззренческое образование, мировоззренческий синтез, философия, миро-системный анализ.

MODERN IDEOLOGICAL EDUCATION AND THE WORLD-SYSTEMS ANALYSIS

Vishnevskiy M.I.

*doctor of philosophical Sciences, Professor, honored worker of education of the
Republic of Belarus, head of the philosophy Department of the Mogilev state
University named A.A. Kuleshov
Mogilev, Republic of Belarus*

Abstract. The article reveals the content of the concept of ideological synthesis, the essence of philosophical education. Consider the relationship of analysis and synthesis is carried out on the materials of the concept of world-system analysis of I. Wallerstein. This concept shows that the methodology of modern science is to become synergy.

Key words: philosophical education, philosophical synthesis, philosophy, world-systems analysis.

В наши дни люди, получающие образование, находятся, так сказать, на стыке двух разных эпох и форм общественной жизни. Перестроечные процессы для многих из них являются уже историческим прошлым, как и жизнь в

условиях социализма. Они слышат разные оценки этого прошлого; настоящее тоже воспринимается неоднозначно и пронизано весьма несходными идеологическими «флюидами», идущими как с Запада, так и с Востока и вызывающими полное доверие только у очень наивных людей. Здесь особенно важно выработать надежные способы различения подлинных и мнимых ценностей бытия, поверхности явлений и их сущности.

Способность к такому различению вырабатывается в процессе мировоззренческого образования личности, а оно, со времени утраты религией статуса мировоззренческого «абсолюта», сопряжено с получением социально-гуманитарных знаний и, прежде всего, с приобщением к философии. Правда, даже беглое знакомство с ней наглядно демонстрирует отсутствие единообразия или хотя бы взаимной согласованности постановок мировоззренческих вопросов в разных учениях, а также предлагаемых ответов на эти вопросы. Решение зафиксировать какое-то из таких учений в качестве единственно правильного сродни приверженности к теологическому догматизму. Догматизмом и неприемлемой для большинства учащихся скукой чревато и жесткое распределение философских концепций по определенным «измам», а затем сухое изложение их отличительных признаков и основных выводов. Ни о каком творчестве здесь нет и речи. Но и сторонники всецело самобытного развития образующейся личности, достигаемого путем приобретения собственного опыта и конструирования личностных смыслов бытия, призваны показать, как может юная особа самостоятельно выработать нечто равноценное идеям выдающихся мыслителей или, по крайней мере, достичь продуктивного и зрелого мировоззренческого осмысления процессов общественной жизни и своего места в ней, не обращаясь к их наследию.

Мировоззрение отдельных личностей или социальных общностей мы будем понимать как совокупность их основополагающих убеждений относительно глубинных характеристик окружающей действительности, а также природы человека и его места в мире. Люди как существа, обладающие сознанием, настоятельно нуждаются в базовых ориентациях своих мыслей и действий, которые определяются мировоззренческими убеждениями и, вместе с тем, выражаются в них. К мировоззренческим выводам мы приходим в том случае, когда в фиксируемых нами частных проявлениях бытия человека и мира усматриваем связь с всеобъемлющим мировым бытием и, благодаря этому, по-новому истолковываем то, что нам было уже отчасти известно, но понималось слишком узко.

Мировоззренческий подход означает не отрицание конкретики жизненного опыта, а углубление его понимания, вытекающее из стремления усмотреть в единичных событиях, явлениях общее содержание, имеющее отношение к мирозданию в целом. Это позволяет учесть в последующем размышлении или исследовании связь, нередко противоречивую, неоднозначную, между поверхностными и глубинными, сущностными сторонами, уровнями бытия. Благодаря этому, мировоззренческий подход может способствовать расширению кругозора человека, ибо он позволяет не

только фиксировать и учитывать непосредственные жизненные данности, но и связывать их с другими, по видимости далекими обстоятельствами, более или менее обоснованно предполагать то, что нередко еще находится как бы за горизонтом, вне сферы непосредственного опыта или вообще недоступно чувственному восприятию.

Мировоззренческий синтез – это соединение ранее разрозненных либо обособленных мировоззренческих понятий, представлений [2]. При его осуществлении к ранее постигнутому присоединяется некоторое новое мировоззренческое содержание, полученное личностью из доступного ей багажа культуры, а также на основе опыта (собственного и близких людей) и его осмысления и обобщения. Если прибавления значительны, то происходит определенная перестройка ранее сложившегося мировоззрения, в результате которой на его прежнее содержание смотрят как бы другими глазами, корректируя его в соответствии с новыми элементами. Всякий синтез, выступающий как расширение и, возможно, углубление знания, имеет существенный герменевтический аспект. Новые положения, которые усваиваются или вырабатываются нами, должны быть поняты не только сами по себе, но и в соотношении с прежним или вообще другим знанием. Если же речь идет о мировоззренческих выводах, то здесь присутствует также и момент самопонимания, самопознания, ибо речь идет о нашем мировоззрении – о том, во что мы верим и чем намереваемся руководствоваться в жизни. Восходя к мировоззренческим выводам, мы обычно переходим от ранее уже понятого предметного значения некоторых положений к уяснению их общего бытийного статуса и жизненно значимого смысла, их отношения к принятым нами базовым ценностям. М.Полани отмечал, что «всякая модификация антиципирующей схемы, понятийной, перцептивной или мотивационной – есть необратимый эвристический акт, который изменяет наш образ мышления, восприятия и оценки, в надежде приблизить наше понимание, восприятие или потребности к тому, что истинно и справедливо» [3, с. 156].

Мировоззренческий, как и всякий иной познавательный синтез неотделим от анализа. Рассуждая в свое время о соотношении изобретения и открытия, Г.Тард отмечал, что всякое изобретение предполагает четкое разделение или противопоставление суждений, которые до этого связывались между собой, и, вместе с тем, связывание суждений или приемов деятельности, которые прежде были разобщены, а теперь оказались взаимно подкрепляющими друг друга [4, с. 201]. Особый интерес представляет раскрытие взаимосвязи моментов анализа и синтеза в работах И. Валлерстайна по миро-системному анализу. В них отмечается, что миро-системный анализ имеет давние основы; «в нем оказалась сосредоточена критика многих положений существующей социальной теории, а именно того, что я называю «недумающим обществоведением»» [1, с. 257]. Общественные науки в их нынешнем виде Валлерстайн считает своеобразным плодом эпохи Просвещения с ее верой в познаваемость общественной жизни и способность людей рационально организовать ее, следуя законам прогрессивного развития. Свою задачу он видит в том, чтобы предложить

рациональное обоснование новой социологии, логика которой отрицает слепую веру в прогресс. Эта новая социология призвана также преодолеть утвердившийся на Западе фундаментальный раскол между философией и конкретными науками.

После Великой французской революции, полагает Валлерстайн, в Европе распространилось убеждение в том, что общественная жизнь разделяется на три различные сферы – государство, экономику (рынок) и гражданское общество. Границы государства закреплены юридически. Возникла мысль о том, что и границы двух других сфер четко определены и в сущности совпадают с государственными, т. е. экономические и социальные явления и процессы наука должна рассматривать в неразрывной связи с жизнью «своего» государства. Поскольку сферы эти значительно отличаются друг от друга, то они являются предметом трех самостоятельных, обособленных наук – политологии, экономики и социологии. Так был явочным порядком осуществлен анализ обществоведения, выделяющий в нем три не сводимых друг к другу элемента. В противоположность широко распространившимся в обществоведческой среде убеждениям, Валлерстайн заявляет о том, что он не верит в автономность указанных трех сфер общественной жизни и следование их разным принципам [1, с. 169]. Наоборот, он утверждает, что данные сферы весьма тесно переплетены друг с другом, и любое действие в пределах каждой из них реально осуществляется с учетом их единства и тех общих эффектов, которые им обусловлены.

Таким образом, обосновываемая и в течение долгого времени разрабатываемая данным ученым и его школой концепция миро-системного анализа исходит из необходимости осуществления синтеза обществознания. До тех пор, пока этот синтез не осуществлен и важность его должным образом не осознана, разобщенные общественные науки оказываются малоэффективными, в том числе и в мировоззренческом аспекте, и рискуют окончательно погрязнуть в мелкотемье. Тенденция к углубляющемуся дроблению поля научных исследований общественной жизни имеет и практические, и философские предпосылки. Практический интерес здесь состоит в том, что в условиях, когда научной деятельностью занимается множество людей, узость разрабатываемой «делянки» позволяет надеяться на новизну получаемых результатов, без которой невозможно признание научных заслуг исследователя (прежде всего аспиранта). От новичков, входящих в обществоведческую науку, требуют, как пишет цитируемый здесь автор, оригинальности и вместе с тем объективности данных, что и порождает «ментальность микроскопа». Философским основанием можно считать широко утвердившийся в западном научном сообществе позитивизм в той или иной его разновидности.

Правда, глубокие научные побуждения толкают действительно творческих личностей преодолевать отраслевые рубежи отдельных обществоведческих дисциплин и разрабатывать «стыки» между ними, исследовать пограничные проблемы. Но методология Валлерстайна вовсе не исчерпывается призывами к междисциплинарности осуществляемых

исследований. Суть дела он усматривает в обосновываемом синергетическим подходом изменении основной единицы таких исследований. Ею должно быть не отдельное государство, а «историческая система», которая может охватывать целый ряд государств и строится на сложившемся разделении труда, позволяющем ей поддерживать и воспроизводить себя. Такие системы историчны в том смысле, что они возникают в силу определенных процессов, развиваются во времени и подходят к концу своего существования, когда исчерпываются способы сдерживания, уравнивания их внутренних противоречий. При этом признается существование разных типов исторических систем; одним из них является капиталистическое миро-хозяйство, в котором мы теперь живем.

Каждая историческая система характеризуется не только специфическим для нее разделением труда, но и определенным набором организующих принципов и институтов; есть у нее и определенное время жизни. Все это и подлежит научному исследованию. Нет оснований считать, что совокупность известных нам исторических систем образует некую лестницу, ступени которой ведут вверх по пути общественного прогресса. Валлерстайн отнюдь не считает капиталистическую миро-систему свидетельством прогресса человечества и вообще сомневается в ее безоговорочной прогрессивности, заявляя: «если мы хотим создать миро-систему, альтернативную находящейся ныне в глубоком кризисе, мы должны последовательно рассматривать темы истины и блага в их неразрывной связи» [1, с. 247]. Современное обществознание он рассматривает как интеллектуальное дополнение либеральной идеологии и полагает, что оно умрет вместе с либерализмом, если не изменит своего статуса [1, с. 208]. Наука, полагает он, еще только зарождается. Всякое знание есть знание социальное, и обществоведение претендует на то, чтобы быть центральной точкой саморефлексии, выполняя эту функцию в теснейшем взаимодействии с философией и естествознанием.

Подводя итог, можно отметить, что концепция миро-системного анализа является ярким выражением насыщения современных конкретно-научных исследований зрелым и весьма перспективным мировоззренческим содержанием. Методологией, соответствующей сложности этих исследований, Валлерстайн считает синергетику, которая преодолевает прежние механистические подходы и вскрывает нелинейный, творческий характер мирового развития. Подобное миропонимание органично связывает философию с наукой и призвано получить адекватное выражение в организации и содержании образования, в том числе мировоззренческого.

Список литературы:

1. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М.: Логос, 2004. – 368 с.
2. Вишневский, М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования / М.И. Вишневский. – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999. – 252 с.

3. Полани, М. Личностное знание / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

4. Тард, Г. Социальная логика / Г. Тард. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 553 с.

© М.И. Вишневский

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбункова Дарья Николаевна

студентка кафедры «Социология»

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти, Россия

Цветкова Ирина Викторовна

доктор философских наук, профессор кафедры «История и философия»

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти, Россия

Аннотация. В современных условиях реформирования российского высшего образования большое внимание уделяется развитию инновационного потенциала молодежи. Важным фактором в достижении этой цели выступает научно-исследовательская работа студентов. Авторы статьи анализируют проблемы оценки эффективности научно-исследовательской работы в российских ВУЗах. В статье анализируются результаты авторского социологического исследования по изучению отношения студентов к участию в научно-исследовательской работе.

Ключевые слова: наука, образование, научно-исследовательская работа студентов, познавательная активность, инновации, инновационная эффективность, профессиональная адаптация.

THE RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

Gorbunkova D.N.

student, Department of «Sociology»

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Togliatti State University»

Tolyatti, Russia

Tsvetkova I.V.

doctor of philosophical Sciences, Professor of the Department

«History and philosophy»

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Togliatti State University»

Tolyatti, Russia

Abstract. In modern conditions of reforming of the Russian higher education much attention is paid to development of innovative potential of young people. An important factor in the achievement of this goal supports the research work of students. The authors of the article analyze the problems of assessing the effectiveness of research work in Russian Universities. The article analyzes the results of author's sociological research on attitudes of students to participate in research work.

Key words: science education, scientific-research work of students, cognitive activity, innovation, innovative performance, professional adaptation.

Переход высшего образования в России на многоуровневую систему подготовки предполагает изменение содержания подготовки студентов.

Эти изменения нашли отражение в образовательных стандартах третьего поколения, в основу которых положен компетентностный подход. Он ориентирует участников образовательного процесса на формирование качеств личности, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Подготовка выпускников ВУЗов к научно-исследовательской деятельности становится одним из важных элементов профессиональной подготовки. В современных условиях знакомство с навыками научно-исследовательской работы для некоторых юношей и девушек происходит уже в школе. Обучение в ВУЗе на уровне бакалавриата предполагает, что студенты получают представление о научно-исследовательской деятельности, участвуя в работе студенческих научных кружков. Участие магистрантов и аспирантов научно-исследовательской деятельности является обязательным условием обучения на данных ступенях. В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов выпускники магистратуры и аспирантуры помимо решения специфических профессиональных задач должны быть способны вести научно-исследовательскую работу [7].

Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности находит свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [8, с. 167]. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) – обязательная, органически неотъемлемая часть подготовки специалистов высшего профессионального образования. Это одна из основных задач университета, которая решается на базе единства учебного и научного процессов [10].

Научно-исследовательская деятельность студентов ВУЗа – это применение студентами приемов научных методов познания. Эта деятельность направлена на объяснение экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, доказательство закономерных связей и отношений. Научно-исследовательская деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателей, она дает возможность активно овладевать знаниями, развивать исследовательские умения и способности [1, с. 69].

М.И. Колдина определяет научно-исследовательскую деятельность студентов как познавательную активность, «направленную на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды и их применение для достижения практических целей» [5].

НИРС направлена на решение задач развития у студентов способностей к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам. Это предполагает формирование личностных и профессиональных качеств, необходимых для того, чтобы вести самостоятельный поиск информации, использовать научные методы, организовывать исследовательскую работу.

Участие в научно-исследовательской работе дает возможность практического применения знаний. Этот вид деятельности выполняет акмеологическую функцию, формируя стремление к самосовершенствованию и самообразованию. Научно-исследовательская работа направлена на формирование творческого подхода к работе, содействие связи учебного исследования с практикой. НИРС носит также учебно-воспитательный характер, что делает образовательный процесс целостным и законченным [3, с. 246].

Организация НИРС ставит задачу повышения конкурентоспособности выпускника ВУЗа. Развитие у студентов навыков исследовательской работы призвано формировать сознательное, творческое отношение к труду, стремления к самосовершенствованию в профессии. Исследовательские способности выпускника, приобретенные им в ходе подготовки в ВУЗе, дают возможность опережать предъявляемые ему работодателем требования и быть востребованным на рынке труда.

Несмотря на то, что в образовательных стандартах декларируется необходимость формирования магистранта или аспиранта как самостоятельного исследователя, в практической жизни оно трудно реализуемо.

Основной движущей силой развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза являются разнообразные противоречия. В первую очередь, это противоречие между необходимым для решения научно-исследовательской задачи уровнем знаний, умений, навыков, способов действий, личностных свойств и качеств студента и их реальным состоянием [1, с. 67]. Эффективность научно-исследовательской работы студентов во многом зависит от внутренней мотивации к получению новых знаний, от заинтересованности наукой, от способностей и таланта.

С целью изучения отношения студентов Тольяттинского государственного университета к научно-исследовательской работе было проведен опрос обучающихся по гуманитарным и техническим специальностям. Выборка в объеме 100 человек. Тип выборки – целевая, где единицами отбора выступали студенты Тольяттинского государственного университета. Респонденты распределялись по ряду критериев: специализация

(студенты технических и гуманитарных профессий в равных соотношениях), пол, курс обучения.

В результате исследования было установлено, что лишь 46% студентов принимают участие в научно-исследовательской деятельности. Таким образом, 54% участников опроса не занимаются НИРС. Подобное распределение характерно как для студентов 1-2-х курсов, так и для студентов 3-4-х курсов. Для участников НИРС характерны более высокие результаты успеваемости. Среди них 65% опрошенных имеют высокие показатели успеваемости, а среди тех, кто не участвует в НИРС – только 43%. В составе участников НИРС больше девушек, чем юношей.

Студенты гуманитарного профиля обучения чаще склонны к участию в научно-исследовательской деятельности, нежели студенты технических профессий. Вероятно, это объясняется тем, что для проведения исследований в гуманитарной сфере, нужно меньше затрат и оборудования, чем в технической.

В ходе исследования мы установили, какими навыками научно-исследовательской работы владеют студенты по шкале: «владею хорошо» – «имею некоторые навыки» – «не владею».

41% студентов отметили, что хорошо владеют подбором и анализом теоретического материала. Сравнивая полученные показатели по двум группам (технические и гуманитарные специальности), мы получили, что гуманитарии больше владеют подготовкой научных публикаций (20%), нежели студенты среди технических специальностей (8%).

Проведением же расчетов больше владеют студенты технического профиля обучения (32%), чем студенты-гуманитарии (6%).

Результаты опроса показывают, что навыки исследовательской работы лучше сформированы на уровне теории. Практическими навыками проведения исследований, владеет менее пятой части участников опроса.

С помощью номинальной шкалы мы установили, что наиболее часто студенты участвуют в следующих научных мероприятиях. Больше половины студентов принимают участие в олимпиадах и конференциях. В качестве участников на конференциях выступает примерно треть опрошенных. В выставках участвует четвертая часть участников опроса. Публикации по результатам исследования имеют 17% опрошенных. В конкурсе научных работ участвовали 16% участников анкетирования. Принимали участие в работах с грантовой поддержкой 8% респондентов. Таким образом, активными участниками научных мероприятий, которые могут предъявить результаты своих исследований является только треть опрошенных. Больше половины респондентов выступают в роли наблюдателей. 16% респондентов отметили, что не принимали участие ни в одном научном мероприятии.

Овладение навыками научно-исследовательской работы вызывает у студентов ряд трудностей. Результаты многих научных исследований показывают, что подавляющее число опрошенных студентов (более 90%) испытывают значительные затруднения при организации научно-исследовательской деятельности; 84% респондентов считают, что в вузе

создано недостаточно условий для стимулирования мотивации студентов к занятию научно-исследовательской деятельностью. Как выяснилось, 75,4% студентов имеют низкий уровень готовности к научно-исследовательской деятельности, 16,2% – средний и всего 8,4% – высокий [9, с. 17].

По нашему мнению, данные трудности связаны с неопределенностью статуса, направлений и целей научно-исследовательской работы студентов. Далеко не все преподаватели и студенты воспринимают научную работу как самостоятельный вид деятельности. Существует тенденция рассмотрения научно-исследовательской работы студентов как разновидности учебной деятельности. Между тем, учебная деятельность и научная работа имеют ряд отличительных черт.

Различия прослеживаются, в частности, в структуре этих видов деятельности. В процессе реализации научно-исследовательской деятельности ученые выделяют четыре основных этапа. На ориентировочном этапе происходит выбор правил и методов деятельности в соответствии с поставленными целями. Преобразование объекта или ситуации, достижение заданного целью результата происходит на исполнительном этапе. На контрольном этапе осуществляется сравнение результата и цели. Корректирующий этап содержит аналитический обзор итогового контроля об окончании деятельности или возврате на один из ее этапов для совершенствования отдельных операций [2]. Таким образом, научно-исследовательская деятельность включает элементы самооценки результатов, критического отношения к целям, задачам. Это существенно отличает ее от учебной деятельности.

Современная методика высшей школы в России базируется на убеждении в том, что каждое действие студента в образовательном пространстве должно получать оценку. Каждый этап учебной деятельности студентов имеет заверченный характер. Гуманное отношение к обучающимся рекомендует накопительную систему баллов. Эта система дает гарантии получения высоких оценок не очень способным, но старательным студентам. В этой системе учебная деятельность студентов исключает возможности самостоятельной постановки целей и оценки результатов. В особенности, это выражается в широком распространении тестовой системы. Данная система приучает студентов действовать по шаблону, она не формирует стремления к лучшему выполнению поставленных задач.

Это влияет на снижение качества НИРС, выражается в невысоком уровне исследовательских проектов, внедренных в практику, приводит к низкой степени самостоятельности студентов при выборе как тематики научного исследования, так и ее реализации.

Как показывают результаты анкетирования студентов, проведенного в Тольяттинском государственном университете, участие студентов в НИРС выступает важным фактором их социализации. Больше половины участников опроса считают, что научная работа развивает творческие способности, побуждает к поиску и углублению профессиональных знаний. 43%

опрошенных согласны с тем, что научная работа дисциплинирует студента. Треть участников опроса убеждена, что научная работа сочетает обучение и практику. И, только 4% опрошенных считают, что научная работа никак не влияет на качество профессиональной подготовки. Участие в НИРС, без всякого сомнения, приносит определенную пользу для ее участников. Однако современные программные документы инновационного развития российского общества ориентируют на достижение высоких результатов научной деятельности, имеющих практическое значение.

Для развития современной системы высшего образования важно, чтобы она базировалась на серьезных научных исследованиях. «Одной из причин того, что творческий потенциал многих молодых людей остается нереализованным, является сложившаяся ортодоксальная практика вузовского обучения, в которой элемент научной дискуссии, обеспечивающей развитие креативного мышления, к сожалению, практически отсутствует» [6].

Для решения этой проблемы многие исследователи рекомендуют воспитание у педагогов собственной креативности. Чтобы развивать творческие способности учащихся, педагог сам должен быть творческой личностью, стремиться к преодолению в себе силы инерции, шаблона, формальности в преподавании. Нередко креативность педагога трактуется как создание и применение новых методик обучения в рамках существующих учебных предметов, форм учебных занятий. По нашему мнению, это оставляет в тени суть проблемы – формирование самостоятельности обучающихся, личной ответственности за результат деятельности. Без этого качества все попытки развить креативность мышления студентов являются малоэффективными. Однако современные стандарты, формы, нормы учебной деятельности студентов находятся в противоречии с установкой на формирование самостоятельности и ответственности.

Участие студентов в НИРС довольно слабо связано с профессиональной адаптацией и самореализацией студентов. Согласно результатам исследования, проведенного Н.В. Козловой и Д.В. Луковым, студенты на очень низком уровне отражают направленность на осознание значимости научно-исследовательской работы для обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности. Многие студенты ориентированы на внешние факторы в выполнении НИРС: уважение преподавателей, хорошие отметки и т.д. Таким образом, мотивы «формально-академического» достижения (термин Р.С. Вайсмана) имеют достаточно яркую выраженность. Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты, заинтересованные в будущей профессиональной карьере, практически не видят, чем их научная деятельность может помочь. Более 50% опрошенных студентов не знают, для чего необходима научно-исследовательская работа, где возможности её реализации и внедрения в практику [4, с. 212].

По результатам исследования, проведенного в Тольятти, складывается аналогичная картина. Было установлено, что только 40% респондентов считают, что участие в научно-исследовательской работе подготавливает

студентов к будущей профессиональной деятельности. Соответственно, 60% участников опроса не рассматривают НИРС как фактор профессиональной адаптации. Стимулом участия в научно-исследовательской работе для 41% студентов служат планы продолжения образования в магистратуре.

Организация научно-исследовательской работы студентов в российских ВУЗах преследует множество целей, которые во многих аспектах противоречат друг другу. С одной стороны, научная работа студентов интегрирована в учебный процесс. Она направлена на популяризацию науки, ознакомление студентов с научными методами, достижениями. Этот аспект связан с познавательной эффективностью НИРС. Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет индивидуализировать учебный процесс, стимулировать учебную активность студентов, заинтересовать на продолжение образования в магистратуре. Познавательный аспект эффективности НИРС направлен на массовый охват студентов. Однако он не предполагает получение высоких научных достижений, он также слабо связан с профессиональной самореализацией студентов.

Инновационная эффективность студенческой НИРС оценивает продвижение молодежи по пути в «большую науку». Реализация этого аспекта связана с развитием самостоятельности, активности, ответственности у представителей подрастающего поколения, сознательным стремлением внести вклад в получение новых научных знаний. Развитие этих качеств направлено на формирование интеллектуальной элиты. Однако данные установки научного творчества находятся в явном противоречии с современными принципами организации учебного процесса в ВУЗах, которые преследуют цель массовой подготовки квалифицированной рабочей силы. Соответственно, инновационная активность НИРС не может оцениваться при помощи традиционных количественных методов. Познавательная эффективность НИРС находится в явном противоречии с показателями инновационной эффективности.

Список литературы:

1. Анисимова, В.А. Методика развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза / В.А. Анисимова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – №13 (146). – С. 66-72.
2. Беспалько, В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. - № 7. – С. 59-60.
3. Быкова, А.В. Научно-исследовательская деятельность и государственный образовательный стандарт нового поколения: результаты и перспективы компетентностного подхода / А.В. Быкова, И.В. Грачева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. - №2, Т.17. – С. 246-250.
4. Козлова, Н.В. Комплексная программа повышения мотивации к научной деятельности (психолого-акмеологический подход) / Н.В. Козлова, Д.В. Луков // Известия ТПУ. – 2007. - № 3. – С. 211-217.

5. Колдина, М.И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / М.И. Колдина. – Нижний Новгород, 2009. – 189 с.

6. Круглов, В.И. О направлениях совершенствования государственной аккредитации вузов: доклад на собрании научно-педагогической общественности от 26 ноября 2008 г. / В.И. Круглов. – Белгород, 2008. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: www.bsu.edu.ru.

7. Угрюмова, М.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в формировании нравственной устойчивости / М.В. Угрюмова, Е.В. Кузнецова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. - №9 (сентябрь). – С. 46-50. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://e-koncept.ru/2012/12122.htm>.

8. Чупрова, Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования / Л.В. Чупрова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. - № 5-2. – С. 167-170.

9. Шадчин, И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / И.В. Шадчин // Интеграция образования. – 2012. - № 1. – С. 14-18.

10. Яковлева-Чернышева, А.Ю. Инновационные подходы к организации научно-исследовательской деятельности университета / А.Ю. Яковлева-Чернышева, А.В. Дружинина, В.П. Алексеев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. - №4 (апрель). – С. 16-20. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15092.htm>.

© Д.Н. Горбункова, И.В. Цветкова

К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Гридунова Марина Владимировна

*аспирантка кафедры социальной и дифференциальной психологии
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
г. Москва, Россия*

Новикова Ирина Александровна

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной и дифференциальной психологии
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье предпринимается попытка анализа межкультурной компетентности с точки зрения методологии науки в контексте наиболее значимых общенаучных подходов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, межкультурная компетентность, методологический анализ.

TO THE PROBLEM OF THE METHODOLOGICAL ANALYSIS OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Gridunova M.V.

postgraduate student of the Department of social and differential psychology

PEOPLES FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

Moscow, Russia

Novikova I.A.

candidate of psychological Sciences, associate Professor

the Department of social and differential psychology

PEOPLES FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

Moscow, Russia

Abstract. In article attempt of the analysis of intercultural competence from the point of view of methodology of science in the context of the most important scientific approaches.

Key words: competence, competence, professional competence, methodological analysis.

Интенсивное расширение социально-экономических связей между странами и регионами становится причиной формирования межкультурной среды в различных сферах деятельности человека, в том числе в образовании. Конструктивное построение образовательного процесса оказывается невозможным без педагогов, способных адекватно действовать в новых условиях. Актуальным направлением подготовки таких специалистов является развитие их межкультурной компетентности (МКК). На сегодняшний день ученым пока не удалось договориться об однозначном определении межкультурной компетентности; этот термин трактуется по-разному, в зависимости от теоретических воззрений исследователя. Спорным также остается вопрос о структуре межкультурной компетентности, её компонентах, уровнях и стадиях. Широко обсуждается проблема развития и оценки межкультурной компетентности, ведется поиск соответствующих методов и методик. В виду отсутствия единого общепринятого подхода к изучению межкультурной компетентности представляется целесообразным рассмотреть данный феномен с точки зрения методологии науки в контексте основных значимых научных подходов, что позволит выстроить логику дальнейшего теоретического и эмпирического исследования, а также подвести основу для разработки практического инструментария развития МКК для участников учебно-воспитательного процесса.

С точки зрения системного подхода, межкультурная компетентность выступает как совокупность взаимосвязанных элементов. В различных структурных моделях МКК обосновываются элементы, компоненты и составляющие межкультурной компетентности. Д. Дердорф выделяет три компонента МКК: установки, знания и навыки [14]. Взаимодействие этих компонентов обеспечивает реализацию межкультурной компетентности на

внутреннем (гибкость, адаптивность, эмпатия, этнорелятивизм) и внешнем (адекватное поведение) уровнях. В отечественной структурной модели, предложенной В.Г. Апальковым, к компонентам МКК причисляются знания, умения и отношения, сумма которых дает универсальную способность общаться с представителями любой культуры [1].

Целостный подход анализирует межкультурную компетентность как интегративное качество личности. Исходя из данного понимания МКК, Н.В. Янкина предложила структурно–функциональную модель, в которой компоненты МКК (гносиологический, аксиологический, праксеологический) определяются её функциями (информационной, социальной и экспрессивной) [12]. Близкую позицию занимает А.Д. Карнышев, рассматривая межкультурную компетентность как «интеграционное качество личности» в единстве его компонентов: психофизиологического, направленности личности, способностей, самооценки и коммуникативных качеств [5].

Генетический подход дает возможность проследить процесс развития межкультурной компетентности. Анализ динамики формирования МКК содержится в динамических моделях, предложенных зарубежными и отечественными учеными. Классическая модель межкультурной сензитивности (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) М. Беннета включает шесть стадий: три этноцентрические (отрицание различий, защита, минимизация различий) и три этнорелятивистические (принятие различий, адаптация, интеграция) [13]. Т.В. Овсянникова пересматривает модель Дж. М. Беннета и выделяет четыре этапа формирования межкультурной компетентности: 1) ориентировочный (исключен этап отрицания культурных различий как маловероятный, этапы защиты и минимизации различий объединены в один), 2) подготовительный (соответствует этапу признания культурных различий), 3) деятельностный (соответствует этапу адаптации), 4) заключительный (соответствует этапу интеграции, включает формирование позиции посредника) [7]. В.И. Наролина выделяет две ступени межкультурной коммуникативной компетентности: 1) «инкультурация» – освоение норм, навыков общения другой культуры и 2) «аккультурация» – изменение собственных ценностей, установок под влиянием другой культуры [6]. Н.В. Янкина, опираясь на аксиологический подход, предлагает три стадии развития МКК: 1) межкультурная ценностная ориентация, 2) межкультурное ценностное определение, 3) межкультурное ценностное взаимодействие [12].

С точки зрения деятельностного подхода, межкультурная компетентность может рассматриваться как предпосылка успешной межкультурной деятельности. Иллюстрирует данный тезис модель компетентности А.В. Хуторского и Л.Н. Хуторской, включающая в состав компетентности теоретико-информационную, деятельностно-практическую, ценностно-целевую и опытную компоненты [11]. Деятельностный компонент в структуре МКК также выделяли Н.В. Янкина и А.Л. Писаренко. Определение целей, задающих направление развития МКК, анализ ценностей, лежащих в основе МКК, а также

изучение компетентных в межкультурном пространстве действий позволяет исследовать МКК как деятельностную категорию.

В рамках процессуально-результативного подхода анализируются уровни, показатели и критерии межкультурной компетентности, позволяющие оценить степень сформированности МКК. В. Холлоуэлл предложил четыре уровня коммуникативной компетентности: неосознаваемая некомпетентность, осознаваемая некомпетентность, осознаваемая компетентность, неосознаваемая компетентность [15]. Ю.А. Петров и Г.И. Петрова опираются на схожую шкалу компетентности, включающую пять уровней: неосознанная некомпетентность (не знаю, не умею), осознанная некомпетентность (знаю, но не умею), осознанная компетентность (знаю как и учусь уметь), неосознанная компетентность (научился и умею), сверхосознанная компетентность (научился и умею учить других) [8]. В качестве альтернативы данной концепции авторы предлагают рассматривать компетентность как функцию от двух параметров – знаний и опыта. Такой подход позволяет задать каждому параметру необходимое количество степеней выраженности. Например, при трех степенях выраженности параметров (низкий, средний, высокий) можно получить девять уровней компетентности.

На основе вышеназванных классификаций уровней компетентности можно описать уровень МКК через заданные критерии. С. Тинг-Туми выделила три критерия транскультурной коммуникативной компетентности: уместность, эффективность и удовлетворенность [16]. Уместность отражает степень соответствия используемых коммуникативных средств культурным ожиданиям собеседника. Эффективность определяется степенью достижения целей общения, степенью успешности кодирования и декодирования информации. Удовлетворенность характеризует степень удовольствия от общения. У Н.В. Янкиной главным критерием при уровневой организации межкультурной компетентности выступает готовность к интеркультурной коммуникации [12]. Соответственно, выделяются три степени готовности и три уровня МКК: низкий, средний и высокий. Степени готовности различаются характером взаимосвязи показателей, в качестве которых выступают компоненты МКК.

Ученые, работающие в русле личностного подхода, стремятся изучить личностные характеристики субъекта межкультурной деятельности: мотивацию, ценности, способности, направленность, черты характера и т.д. Дж. Равен определял компетентность как «мотивированную способность», которую нельзя оценивать вне ценностно-целевого контекста [9]. В работах А.П. Садохина ценности рассматриваются как элемент МКК [10]. Продолжая эту идею, Н.В. Янкина использовала аксиологический подход для выделения стадий МКК [12]. В литературе чаще всего встречаются следующие свойства личности носителя межкультурной компетентности: эмпатия, открытость, гибкость, толерантность к неопределенности. Ряд исследователей рассматривают межкультурную компетентность в соотношении с Я-концепцией личности, а именно, с самооценкой и этнической идентичностью.

Согласно диалогическому подходу, одним из важных условий развития межкультурной компетентности выступает диалог, то есть равное свободное взаимодействие между участниками межкультурной коммуникации. В отечественной философской мысли зародилась концепция диалога культур, представленная в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера и М. Бубера. Согласно данной концепции, культура понимается как логика эпохи, способ мышления и миропонимания людей, живущих в данный исторический период. В.С. Библиер определяет культуру как «способ самодетерминации индивида, преодолевающей его детерминацию извне» [2] и в след за М.М. Бахтиным повторяет, что «культура есть только там, где есть две культуры» [2]. С сожалением автор отмечает, что сегодня «культура отождествляется с национализмом» [3], что мешает подлинному свободному диалогу между представителями разных культур и формированию современной социальности в форме «одновременности культур». Практическим выходом из назревшей проблемы является школа диалога культур – альтернативный подход к образованию, педагогическая система, развивающая разные способы мышления в контексте диалога культуры настоящего, прошлого и будущего, культур Востока и Запада и т.д. Последователи школы диалога культур стремятся воспитывать не просто человека образованного, но «человека культуры» – личность, владеющую многими способами познания и понимания мира, способную видеть альтернативность решений, готовую к конструктивному спору с другими точками зрения, то есть к диалогу культур.

Антропологический подход рассматривает межкультурную компетентность как объект исследования наук о человеке. Е.В. Волкова выделила три направления исследования МКК за рубежом: «с позиции психологии и теории коммуникации, с позиции международного бизнеса и менеджмента и с позиции прикладной лингвистики и теории преподавания иностранных языков» [4]. Таким образом, можно говорить о междисциплинарном характере исследования межкультурной компетентности.

Рассмотрение межкультурной компетентности в контексте основных значимых научных подходов позволило обобщить и систематизировать достижения российских и зарубежных ученых в исследовании МКК. Проведенный анализ является хорошим подспорьем при планировании исследования межкультурной компетентности в соотношении с параметрами личности и разработки практического инструментария, что является перспективой нашей дальнейшей научной работы.

Список литературы:

1. Апальков, В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: монография / В.Г. Апальков. – М.: МЭСИ, 2011.
2. Берлянд, И.Е. Школа диалога культур / И.Е. Берлянд. – М.: Директ-медиа, 2013.
3. Библиер, В.С. Диалогика в канун XXI века / В.С. Библиер. – М., 1998.

4. Волкова, Е.В. Различие подходов к определению структуры межкультурной компетенции в российской и зарубежной науке / Е.В. Волкова. – М., 2013.

5. Карнышев, А.Д. Личность и межкультурная компетентность / А.Д. Карнышев // Психология в экономике и управлении. – 2009. - №2. – С. 99-106.

6. Наролина, В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации / В.И. Наролина // Высшее образование в России. – 2009. - №1. – С. 124-128.

7. Овсянникова, Т.В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов / Т.В. Овсянникова // Вектор науки ТГУ. – 2011. - №2(5). – С. 152-155.

8. Петров, Ю.А. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия / Ю.А. Петров, Г.И. Петрова // Образовательные технологии. – 2014. - №4. – С. 65-70.

9. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.

10. Садохин, А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореферат дисс. ... доктора культурологических наук: 24.00.01 – М., 2008.

11. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская. – М., 2008.

12. Янкина, Н.В. Характеристика процесса формирования межкультурной компетентности студента университета / Н.В. Янкина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. - Том 16. – С. 232-235.

13. Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, 10, PP. 179–196.

14. Deardorff, D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 2006, 10, PP. 241–266.

15. Griffin Em. *A First Look at Communication Theory*. McGraw-Hill, 2014.

16. Ting-Toomey S. *Communicating across cultures*. – NY: The Guilford Press, 1999.

© М.В. Гридунова, И.А. Новикова

**СОЦИАЛЬНЫЕ И НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЛОВОГО
ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА**

Доля Татьяна Леонидовна

преподаватель кафедры педагогики

и современных образовательных технологий

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Аннотация. В статье раскрываются понятия «ценностные ориентации педагога», «коммуникативная деятельность», «нетворкинг» и др. Изучены социальные и нравственные аспекты делового общения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, коммуникация, коммуникативная деятельность, деловое общение, нетворкинг профессиональная культура.

SOCIAL AND ETHICAL ASPECTS OF BUSINESS COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER

Doly T.L.

*lecturer of Department of pedagogy and modern educational technologies
Pridnestrovian State University
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

Abstract. The article reveals the concept of «value orientation of the teacher», «communicative activity», «networking». Studied the social and ethical aspects of business communication.

Key words: value orientations, communication, communicative activities, business communication, networking professional culture.

Глобальные процессы, происходящие в системе современного образования, стали объектом пристального изучения фактически всех социальных наук, где цель образования – не только подготовка педагога профессионала, но и предоставление возможностей постоянного самосовершенствования и саморазвития с учетом последних требований технического прогресса.

Трансформации, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к личности наставника. Образовательные учреждения испытывают потребность в гуманном педагоге, с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, который определяет социокультурный, нравственный, интеллектуальный потенциал преподавателя. Проблема ценностных ориентаций приобретает особую значимость, определяя функционирование и развитие личности. Совокупность педагогических ценностей как норм, регламентирующих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя вуза, носит целостный характер.

Являясь социальными по причине исторической обусловленности и индивидуальными по отношению к опыту определенного субъекта, ценностные ориентации – значимый компонент сущности личности. Они осуществляют функции регуляторов поведения и прослеживаются во всех областях человеческой деятельности. По мнению М.С. Яницкого, развитые ценностные ориентации - степень зрелости личности, мерило ее социальности. В силу этого в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом

воспитания, целенаправленного воздействия. Е.Н. Федорова, Е.В. Птицына определили ценность как «духовные образования личности», которые связаны с ее «смысложизненными ориентирами». И.Ф. Исаев в своих работах выделяет следующие группы педагогических ценностей: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания и ценности-качества. Анализируя каждую из этих групп, можно отметить, что немаловажное значение отводится отношениям педагога к учащимся, себе, к своей профессиональной позиции и особенно общению.

Процессы глобализации в мире, в частности в образовании, неизбежно оказывают влияние на природу и эффективность контактов, межкультурных контактов, вызывая существенное усложнение социокультурных функций педагогов в условиях постоянного расширения сфер межкультурной коммуникации. Различные аспекты коммуникации в системе профессиональной подготовки специалистов исследовались в работах Н.А. Аминова, А.А. Деркача, А.А. Бодалева, М.С. Кагана, В.А. Кан-Калика, Л.А. Петровской, А.В. Мудрика, Е.И. Рогова, Н.Н. Обозова, Б.А. Родионова, В.Ю. Рыбникова и других. Авторы в общем виде рассматривают коммуникацию как «обмен информацией посредством общей системы знаков в биологических, механических, социальной системах».

Техническая коммуникация, культурная коммуникация, массовая коммуникация – эти словосочетания стали привычными. Обмен информацией как «всеобщая форма связи всего со всем» превращается в глобальный ресурс человечества. На каждом шагу мы видим признаки усиления коммуникативной основы жизни человечества. Увеличивается плотность и интенсивность контактов между представителями разных стран, континентов, культур. Информационно-коммуникационные связи объединяют людей независимо от расстояния, на котором они находятся друг от друга. Практика делового и бытового общения требует не просто интенсификации связей между людьми, но изменения качества этих связей в сторону их информативности, достоверности, открытости. Этот процесс коснулся и образовательного пространства. Жизнь показывает, что коммуникативные умения, готовность и способность к коммуникативной деятельности не возникают в опыте и деятельности человека самопроизвольно. Они являются предметом специального приложения сил, что выдвигает специфические задачи перед системой непрерывного образования, в рамках которого человек осваивает на практике различные способы коммуникации.

Как подчеркивает И.А. Колесникова, «образование выступает как одна из важнейших областей коммуникативной практики». В образовательной практике ежедневно возникают проблемы информационного обеспечения, знакового оформления, текстовой организации педагогического взаимодействия. Понимание педагогического процесса как взаимодействия между взрослым и ребенком, воспитателем и воспитанником, педагогом и учащимися закономерно приводит к осознанию того, что это взаимодействие всегда имеет коммуникативную основу.

Коммуникативная деятельность для педагога – основное средство решения профессиональных и жизненных задач, связанных с формированием у молодого поколения понимания происходящего в мире. По мнению известного физика-теоретика XX века Д. Бома, лишь в коммуникации мы можем что-нибудь глубоко понять, т.е. воспринять целостное значение того, что наблюдали.

Степень информативности учащихся значительно повысилась. Они органически вписываются в современное информационное пространство, изыскивая новые формы общения. Образовательные учреждения в данном случае являются далеко не единственным источником получения информации для подрастающего поколения, а это в свою очередь влечет за собой изменения в применяемых формах коммуникации. Педагогу необходимо знать, в какой информации нуждается подрастающее поколение; какие именно сообщения нужны для достижения поставленных образовательных целей, каким способом передать сообщение, чтобы оно оказалось услышано, как убедиться в том, что педагогическая информация воспринята адекватно. Фактически речь идет о способности педагогов обеспечить передачу содержания образования в самом широком понимании.

В связи с чем сфера коммуникации в современном образовании обретает совершенно новые грани. По мнению В.А. Сластенина, профессора Н.К. Сергеева, формированию нового качества коммуникативной деятельности педагога способствуют:

- увеличение интенсивности и плотности информационных потоков, в которые погружены участники образовательных процессов;
- увеличению числа участников коммуникации в образовательном пространстве, превращающемся в сферу услуг, и развитие социального партнерства;
- появления у людей всех возрастов новых коммуникативных потребностей и интересов;
- развитие новых форм и каналов трансляции образовательной информации;
- необходимость в новых условиях повышения степени информативности и адресности педагогического взаимодействия[1].

Появление новых коммуникативных задач требует инновационных подходов к их решению.

Среди появившейся в последнее время учебной литературы, достаточно работ, раскрывающих различные аспекты коммуникативного процесса и коммуникативных технологий применительно к области коммуникации и коммуникационного менеджмента. Однако хочется остановиться на одной из таких инновационных форм общения как нетворкинг.

Хотя термину «нетворкинг» совсем немного лет, но модель подобного вида знакомств существует уже давно.

В основе этого понятия «нетворкинг» лежит так называемая теория шести рукопожатий, разработанная в 1960-х годах американским социологом Стенли

Милгрэмом и специалистом в области психологии Джеффри Трэверсом. Суть ее в том, что мы все опосредованно знакомы с любым другим жителем планеты через цепочку общих знакомых. Эта цепочка примерно состоит из шести человек [1].

Второе название – персональный нетворкинг, основной целью использования инструментов которого является не бизнес потребности, а личные стремления и ценности индивидуума, осуществляет формирование круга общения. Служит основой для завязывания дружеских отношений с новыми людьми.

В настоящее время большое направление социального нетворкинга вылилось в активное развитие социальных сетей в Интернет.

Специалисты по нетворкингу определили несколько кругов (групп) знакомых, среди которых и нужно искать кандидатуры для построения сети деловых контактов: первый круг – ближайшее окружение, второй круг – это так называемые «друзья друзей». Каждый раз, заводя знакомство с новым человеком, вы увеличиваете число участников своей первой группы. Также вы получаете доступ к первому кругу знакомых этого человека. Сеть ваших контактов растет, а вы сами приобретаете репутацию человека с обширными деловыми связями. Задача классического нетворкинга – оказывать влияние на других с целью получения выгоды для себя, но говоря о применении нетворкинга в педагогике, целью может стать развитие другого уровня отношений со своей сетью: ориентация на доверие, честность, сопереживание, поддержку, взаимовыручку.

Перед преподавателями встает сложная задача – формирование у учащихся коммуникативной компетенции, культуры общения от межличностной до корпоративной, что особенно актуально сегодня, когда необходимо динамично и грамотно ориентироваться в захлестывающем потоке самой разнообразной информации. Развиваясь не только в учебном заведении, но в большей мере под влиянием семьи, социума, окружения, средств массовой информации, Интернета, учащиеся становятся наиболее восприимчивыми к тем формам, с которыми более знакомы, одной из которых является нетворкинг. Помимо социальных сетей, учитель может использовать и другие электронные каналы коммуникации, например, вести собственный блог или видеоблог, проводить вебинары, делать email-рассылки. Применение инноваций в коммуникативной деятельности преподавателя нам представляется как возможный вариант решения обозначенной проблемы.

Список литературы:

1. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

© Т.Л. Доля

ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ильевич Татьяна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент

*кафедры педагогики и современных образовательных технологий
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика*

Аннотация. В статье представлены основные подходы в решении проблемы компетентностного моделирования в высшем образовании. Вопросы проектирования логико-смысловых моделей профессиональной деятельности педагога рассматриваются как антропологически целесообразные в системе подготовки педагогов. Изучены отдельные критерии системы компетентностного моделирования в системе профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, моделирование в образовании, компетентностное моделирование, логико-смысловая модель, проектирование компетенций.

FEATURES OF COMPETENCY MODELING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Ilevich T.P.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
the Department of pedagogy and modern educational technologies
Pridnestrovian State University
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

Abstract. The article presents the main approaches in solving the problem of competency modeling in higher education. The design of the logical-semantic models of professional activity of a teacher are regarded as anthropologically appropriate in the training of teachers. Studied criteria for the system of competency-based modeling in the system of professional retraining of pedagogical staff.

Key words: competence approach, competence, simulation in education, competency modeling, logical-semantic model, design competencies.

В современных условиях развития инноваций в сфере образования компетентностный подход рассматривается как одно из важнейших направлений обновления системы подготовки будущих педагогов. Компетентностный подход методологически обозначен в работах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской и др.

Э.Ф. Зеер рассматривает компетентностный подход как приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [2]. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают новые

образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества.

В современной педагогике компетенция (от лат. *competentia*) рассматривается как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом; совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной и продуктивной деятельности.

В.А. Хуторской определяет компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Автор также рассматривает различные виды компетенций. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выстраиваются три уровня:

1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [6].

Проблема рассмотрения комплекса разнообразных компетенций сводится не столько к их классификации или иерархии их взаимосвязей, сколько к построению такой модели специалиста, которая бы выражала сущность понятия профессионализма в современных наукоемких условиях.

Инновационные процессы в образовании обусловили необходимость поиска новых моделей подготовки компетентных специалистов, готовых работать в условиях быстро изменяющейся образовательной системы, вместе с тем механизмы и пути реализации различных моделей подготовки специалистов недостаточно исследованы.

Ведущим элементом системы проектирования выступает социально-педагогическое моделирование, позволяющее прогнозировать и анализировать реализацию задач современного образования.

Моделирование в социокультурной сфере является одним из важнейших методов исследования. Под моделью В.А. Ясвин (2000) понимает схему, изображение или описание какого-либо предмета, явления, процесса, изучаемых как аналог. Образовательная модель – мысленно представленная материализуемая система, которая отображает или воспроизводит совокупность объектов и субъектов становления образа «Я» личности, наиболее значимым среди которых является педагог [7].

Ряд ученых (В.А. Штофф, Р. Шеннон, А.Н. Дахин) считают, что модель представляет собой некий концептуальный инструмент, аналог определенного фрагмента социальной действительности, служащий для хранения и

расширения специального знания о структурах, свойствах процессов, являющихся объектами проектирования.

И.В. Трайнев (2004) в дидактических исследованиях конструктивной педагогики отмечает значимость педагогического моделирования, как инструмента измерения параметров свойств и признаков подготовки специалиста, которые выбраны как основные для определенного уровня образования «неметрической оценки» педагогического процесса, которые должны отражать содержательную, качественную сторону оценки эффективности обучения [5].

Явление многоуровневого моделирования «генетически» связано с компетентностным подходом к педагогическому процессу и понимается в трех аспектах: стратегическое моделирование, как включение педагогов в процессы социально-педагогического моделирования в образовательном учреждении; тактическое моделирование, как моделирование образовательной деятельности самого образовательного учреждения; компетентностное моделирование как специальное обучение, применение моделирования профессиональной деятельности в процессе подготовки будущего педагога на учебных занятиях и перенос полученных умений и навыков в их практическую деятельность.

М.Е. Акмамбетова (2006) рассматривает проблему формирования профессиональных компетенций педагога посредством модели, включающей уровни профессиональной компетентности учителя. Уровень профессиональной компетентности учителя автор определила как степень развития его теоретической осведомленности и технологических умений для достижения эффективных результатов по разрешению педагогической ситуации и организации педагогически целесообразных действий участников ситуации [1].

В работах ряда исследователей (Л.М. Катаевой, Б.С. Рябушкина, Е.Э. Смирновой, В.Д. Федорова и др.) определены технологические признаки, возможности и особенности применения моделирования в подготовке будущих педагогов.

Л.М. Катаева отмечает, что моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе является своеобразным ориентиром проектирования как содержания обучения, так и реальной учебной деятельности конкретных результатов. Подобный подход позволяет, во-первых, иметь будущим педагогам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет им в ходе обучения овладеть способами (действиями, операциями) настолько целостно, чтобы обеспечить безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций) [3].

При этом, моделирование профессиональной деятельности характеризуется следующими параметрами: четкой и детальной постановкой целей; отбором и переработкой содержания; достижением запланированных результатов; гарантированным уровнем обученности, отвечающим

образовательному стандарту; наличием обратной связи, рефлексивностью; экономичностью и мобильностью образовательного процесса.

Исследованиям проблемы разработки моделей в образовании также посвящены труды Н.П. Воскобойниковой, И.В. Галыгиной, Д.В. Кулак, Н.А. Неудахиной, В.Э. Штейнберга и др.

По мнению большинства исследователей использование логико-смысловых моделей в построении образа компетентного специалиста является наиболее целесообразным с антропологической точки зрения. Под логико-смысловой моделью (ЛСМ) понимается образно-понятийная дидактическая конструкция, в которой смысловой компонент представлен семантически связанной системой понятий, а логический компонент выполнен из радиальных и круговых графических элементов, предназначенных для размещения понятий и смысловых связей между ними [4]. Именно такие модели, по мнению ряда исследователей, выполняя инструментальную функцию, позволяют обеспечить многомерный подход к разнородным на первый взгляд компонентам личности будущего педагога.

При этом можно отметить, что построение ЛСМ как частный случай моделирования позволяет понять сущность изучаемого объекта, научиться управлять объектом и определять наилучшие способы управления, прогнозировать прямые и косвенные последствия, решать прикладные задачи и пр.

Проектирование ЛСМ начинается с определения ядра многомерного явления. В качестве центрального ядра в данном случае выступает профессиональная компетентность специалиста.

Система компетенций имеет одновременно и классификационный порядок и пространственно-смысловой. Следовательно, при построении ЛСМ смыслообразующими координатами модели будут выступать содержательные компоненты, или составляющие профессиональной компетентности. Эвристическая сущность профессиональной компетентности предполагает наличие следующих координат ЛСМ: интеллектуально-педагогическая, коммуникативная, общекультурная, информационно-исследовательская, ценностно-смысловая, социально-трудовая, регулятивная, валеологическая компетентность.

В работах современных авторов (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк) определяется обобщенный алгоритм разработки ЛСМ и включает следующие этапы:

- выбор объекта конструирования модели (ядро модели);
- установка базовых, ключевых компонентов объекта, явления или процесса;
- определение основных конструктов каждой компоненты;
- конструирование опорно-узловой системы координат (на пересекающихся в центре координатных осях располагаются конструкты);
- определение и обозначение смысловых взаимосвязей конструктов [2].

Использование ЛСМ в образовании позволяет:

– разработать педагогические основы определения и использования профессионально-ориентированных образовательных технологий (контекстное обучение, когнитивное обучение, корпоративное обучение, самообучение и пр.);

– использовать компоненты, расположенные на осях координат ЛСМ в качестве объекта мониторинга качества подготовки специалиста;

– рассматривать конструкты как основу проектирования стандартов профессий, так как они являются смыслообразующими, метапрофессиональными единицами ФГОСов.

В рассмотренных выше моделях, выделенные из ключевых блоков и модулей параметры профессиональной компетентности могут выступать в качестве контрольных характеристик в исследовании проблемы компетентностного моделирования.

В данном контексте в 2015-2016 учебном году было проведено исследования, в качестве комплексных критериев которого выступали образовательно-проектировочные и технологические умения педагогов. Респондентами выступили преподаватели университета и слушатели системы профессиональной переподготовки педагогических кадров, дополнительная квалификация «Преподаватель», общим количеством – 55 человек. Таким образом на уровне пилотажного исследования были выявлены уровни готовности преподавателей к использованию современных технологий обучения.

Результаты исследования показали, что слушатели демонстрируют недостаточный уровень проявления показателей по следующим критериям:

– знание современных технологий обучения в вузе (игровая, эвристическая, модульная, «метод проектов») 43% респондентов;

– владение методиками организации интерактивного взаимодействия («мозговой штурм», обучение в команде, коллективная творческая деятельность) лишь 28% педагогов;

– владение нетрадиционными методами и приемами контроля и оценки учебной активности студентов 52% опрошенных.

Исходя из вышеуказанного, можно утверждать, что разнообразные формы и технологии организации учебного процесса в вузе содержат значительный потенциал в реализации моделей проектирования профессиональных компетенций у будущих педагогов. Исходя из методологических предпосылок и особенностей реализации ФГОС высшего образования, проектирование и моделирование педагогических компетенций требует разработки и реализации комплекса специальных условий: учебно-методических, технологических и психолого-педагогических.

Список литературы:

1. Акмамбетова, М.Е. Формирование компетентности будущего учителя в разрешении коллизионных педагогических ситуаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Е. Акмамбетова. – Астрахань, 2006. – 201 с.

2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования:

компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005.

3. Катаева, М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Л. Катаева. – Пермь, 2007. – 236 с.

4. Кулак, Д.В. Применение логико-смысловых моделей в обучении / Д.В. Кулак, Н.А. Неудахина // Ползуновский альманах. – 2009. - Том 3. – С. 184-188. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2009_3_2/pdf/184kulak.pdf.

5. Трайнев, И.В. Конструктивная педагогика / И.В. Трайнев. – М.: Сфера, 2004. – 320 с.

6. Хуторской, В.А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

7. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

© Т.П. Ильевич

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Карпунина Ольга Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогики и медицинских основ дефектологии*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье раскрыты вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева. Представлен опыт работы факультета психологии и дефектологии, освещены традиции и инновации подготовки психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, многоуровневая система подготовки кадров, непрерывное образование, модернизация, традиции, инновационное развитие.

TRADITION AND INNOVATION OF VOCATIONAL TEACHER TRAINING IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

Karpunina O.I.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of special
education and medical bases of speech phobo*

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Abstract. In the article questions of improvement of professional training of pedagogical staff in the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. evseveva. Presents the experience of the faculty of psychology and defectology, lit tradition and innovation training of psychologists and speech pathologists in the conditions of pedagogical education modernization.

Key words: professional education, multi-level system of training, continuing education, modernization, tradition, innovation development.

Изменения, происходящие в российской системе образования, предъявляют к подготовке педагогических кадров в вузе все более возрастающие требования и ставят высшую школу перед необходимостью приведения данного направления деятельности в систему непрерывного образования, соответствующую как ходу мирового научно-педагогического процесса, так и реалиям российской действительности. Сегодня высшее образование России претерпевает кардинальные системные и структурные преобразования, связанные с переосмыслением его парадигмы и ориентацией на инновационное развитие. Особую актуальность приобретают процессы модернизации педагогического образования, ставится задача инновационного обновления существующей системы профессионального образования педагогов и сохранения ее лучших традиций и достижений.

В свете данных процессов происходят качественные изменения в системе подготовки кадров факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева. Более чем за 30-летнюю историю факультетом подготовлено более 4,5-х тысяч психологов, олигофренопедагогов, логопедов для ряда республик и областей Приволжского федерального округа, а также других регионов России и стран СНГ. Многие из них профессионально реализуются в образовательных, социальных, медицинских учреждениях в качестве психологов, дефектологов, логопедов, специалистов инспекций по делам несовершеннолетних, центров занятости населения, психологических служб различных организаций и др. Ряд выпускников достигли высоких результатов профессиональной деятельности, имеют ученые степени и звания, награды, знаки отличия, общественное признание, являются руководителями образовательных организаций, структурных подразделений вузов, органов управления образованием, других ведомств.

К настоящему времени на факультете психологии и дефектологии сложились устойчивые традиции подготовки кадров: выстроилась структура направлений подготовки высшего образования, сложился педагогический коллектив высококвалифицированных специалистов выпускающих кафедр, созданы современная материально-техническая база и ресурсное обеспечение, отлажен образовательный процесс, достигнут устойчивый уровень качества

образования. По показателям внутренних мониторингов эффективности деятельности структурных подразделений МГПИ имени М.Е. Евсевьева факультет занимает ведущие позиции и показывает динамичное развитие в свете модернизационных процессов, происходящих в высшей школе и педагогическом образовании [5; 6; 7].

Однако несмотря на имеющиеся достижения в подготовке кадров назрела необходимость внесения корректив в сложившуюся систему работы факультета психологии и дефектологии с целью реализации более гибкого, вариативного и адресного подхода к профессиональному образованию, основанного на идеях создания мирового и общеевропейского единого образовательного пространства, формирования более востребованных и конкурентоспособных специалистов. Данные идеи заложены во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (1998), Декларации о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонской декларации) (1999), Меморандуме непрерывного образования Европейского союза (2000), предполагающих построение многоуровневой системы непрерывного образования «длиною в жизнь» и «шириною в жизнь».

В соответствии с указанными международными и европейскими нормативными актами образование должно становиться решающим фактором развития Европы, конкурентоспособности кадров и эффективного рынка труда. В связи с данными установками факультетом психологии и дефектологии наряду с ранее решаемыми задачами качественной профессиональной подготовки кадров выдвигаются и такие задачи непрерывного образования, как формирование активной гражданской позиции будущих специалистов-профессионалов, развитие их академической и профессиональной мобильности, повышение конкурентоспособности на рынке труда [2; 4].

На основе изменения отечественной парадигмы высшего образования, модернизации высшей школы, внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения, профессиональных стандартов педагога, педагога-психолога, педагога-дефектолога на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М.Е. Евсевьева выстроена современная многоуровневая система профессионального образования, включающая бакалавриат и магистратуру по таким направлениям подготовки, как Психология; Психолого-педагогическое образование; Специальное (дефектологическое) образование; аспирантуру по научной специальности Педагогическая психология; дополнительное профессиональное образование по программам повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Выпускающие кафедры расширяют и варьируют перечень профилей подготовки бакалавров, магистерских и дополнительных профессиональных программ [4; 10].

Так, например, отвечая на вызов времени и острую потребность в кадрах для реализации инклюзивного образования кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии в 2013 году начала подготовку педагогов-психологов по направлению Психолого-педагогическое образование (профиль

и магистерская программа Психология и педагогика инклюзивного образования) и продолжила подготовку педагогов-дефектологов по направлению Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедия, магистерская программа Дефектологическое сопровождение субъектов образования). В рамках данного направления деятельности в 2015-2016 гг. кафедра принимает участие в апробации модулей основных профессиональных образовательных программ высшего образования уровней бакалавриата и магистратуры в качестве соисполнителей проектов в рамках реализации программы модернизации педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации [1; 2; 7; 10; 11].

Наряду с многоуровневой системой подготовки кадров, характеризующей непрерывное образование по принципу «образование длиною в жизнь» и «образование шириною в жизнь», акцент в работе делается на разнообразии и сочетании форм формального, неформального и информального образования. Если уровни формального профессионального образования указаны выше, то по поводу неформального образования будущих психологов и дефектологов следует отметить, что оно представлено различными формами научно-исследовательской и научно-практической деятельности в различных центрах вузовского, республиканского и регионального уровней. С целью более полного удовлетворения культурных, образовательных, профессиональных потребностей обучающихся в вузе функционирует факультет дополнительного образования, предлагающий более 270 дополнительных общеобразовательных программ, дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки [3; 4; 6; 10].

Что касается информального образования студентов факультета психологии и дефектологии, важно подчеркнуть уникальные возможности личностного, гражданского, профессионального роста и самореализации в рамках деятельности таких объединений, как студенческое научное общество, научно-исследовательские группы, неформальные студенческие объединения, педагогические, волонтерские, строительные отряды, спортивный клуб и др. Таким образом, в вузе и на факультете создана многогранная и разноаспектная социокультурная и образовательная среда становления будущих психологов и дефектологов [4; 6; 7].

Качество профессионального образования данных специалистов обеспечивают три выпускающие кафедры: психологии; специальной и прикладной психологии; специальной педагогики и медицинских основ дефектологии. Однако в свете происходящих перемен традиционных вузовских подразделений становится недостаточно, поэтому были инициированы процессы создания инновационных структур; открытия базовых кафедр факультета в образовательных организациях г. Саранска (столице Республики Мордовия); реализации сетевого взаимодействия с образовательными организациями дошкольного, школьного, среднего профессионального образования республики, с вузами и научно-исследовательскими учреждениями России [2; 10].

Таким образом, за последние пять лет была выстроена инновационная структура факультета психологии и дефектологии, включающая такие подразделения, как научная школа «Психолого-педагогические основы развития компетентности субъекта образования»; научно-исследовательские лаборатории «Интегрированное обучение в современной системе образования», «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»; научно-практические центры «Акмеологический центр», «Региональный психологический центр», «Ресурсный центр интегрированного образования». Данные подразделения, имеющие уникальную значимость, придают мощный импульс развитию научно-педагогической и собственно образовательной деятельности, позволяют вовлекать талантливую молодежь, обеспечивать разноплановую профессиональную самореализацию и создавать условия для непрерывного профессионального роста кадров. Основная прерогатива этих структур заключается в развитии и усилении научной составляющей деятельности высшей школы; консолидации и приумножении интеллектуального и творческого потенциала обучающихся и преподавателей; коммерциализации идей в области гуманитарной науки и практики; создании и реализации современных практико-ориентированных, но вместе с тем научно-обоснованных продуктов для самых разных сфер и слоев общества [4; 6; 7].

Кроме того на базе такого инновационного подразделения МГПИ имени М.Е. Евсевьева, как Мордовский базовый центр педагогического образования (МБЦПО), был создан научно-практический центр «Центр продленного дня», в рамках которого оказываются образовательные услуги детям, в т.ч. и с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется работа по коррекции речевого, интеллектуального, познавательного и личностного развития детей, предоставляется обширный спектр услуг дополнительного образования, работает «Школа родителей» и многое другое. Центр продленного дня стал учебно-производственной и научно-экспериментальной площадкой, позволяющей формировать профессионально-педагогические компетенции будущих педагогов, дефектологов, психологов; апробировать инновационные технологии создания предметно-развивающей среды воспитания и развития ребенка; обеспечивать неформальное образование студентов и развивать их научно-исследовательский и творческий потенциал [1; 6].

В настоящее время МБЦПО перешел на новую ступень своего развития, став экспериментальной площадкой Российской академии образования. Одним из основных направлений деятельности центра выступает решение таких задач, как развитие сетевого взаимодействия с ведущими российскими и зарубежными вузами, а также межведомственного партнерства в вопросах подготовки педагогических кадров для современных российских социокультурных и экономических условий. В рамках этого направления начинает активно разворачиваться взаимодействие факультета с ведущими научными, образовательными центрами и вузами России, что, несомненно, позволит получить новый вектор и импульс инновационного развития,

модернизировать действующую систему высшего образования.

Среди стратегически важных партнеров факультета психологии и дефектологии выступают Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Московский педагогический государственный университет и др. Сотрудничество осуществляется по таким направлениям, как научно-исследовательская, научно-образовательная, научно-методическая, информационная и общественная деятельность. В последние два года в рамках реализации сетевого взаимодействия активно выстраиваются партнерские отношения с такими вузами, как Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЧГПУ), Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (БГПУ), Оренбургский государственный педагогический университет (ОГПУ), Пермский гуманитарно-педагогический университет (ПГПУ). Речь идет о развитии академической мобильности преподавателей и студентов, системы повышения квалификации педагогических кадров, совместной реализации проектов и разностороннего сотрудничества.

Таким образом, с целью совершенствования структуры, содержания и технологии профессиональной подготовки бакалавров и магистров, повышения качества и практико-ориентированности профессионального образования студентов факультет психологии и дефектологии реализует систему мер и мероприятий, направленных на поиск новых ориентиров, механизмов и инновационных путей развития, а именно: разрабатывает и реализует основные и дополнительные профессиональные образовательные программы; совершенствует внеучебную деятельность обучающихся; создает научно-исследовательские лаборатории и научно-практические центры; развивает сетевое взаимодействие с ведущими научно-исследовательскими и образовательными организациями; принимает участие в апробации модулей основных профессиональных образовательных программ высшего образования уровней бакалавриата и магистратуры; ежегодно проводит научно-практические мероприятия, посвященные проблемам образования и психолого-педагогического сопровождения лиц разных категорий в образовательном процессе и социокультурном пространстве [1; 8; 9; 10; 11].

Указанные направления деятельности факультета психологии и дефектологии МГПИ имени М.Е. Евсевьева позволяют обеспечивать не только качественную профессиональную подготовку кадров, но и совершенствовать современную региональную многоуровневую систему непрерывного психологического, психолого-педагогического и специального (дефектологического) образования, открывать новые горизонты профессионального становления, развития и самосовершенствования, и, наконец, получения реальных и значимых социальных эффектов от функционирования созданной непрерывной системы профессиональной подготовки кадров.

Список литературы:

1. Беленкова, Л.Ю. Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения / Л.Ю. Беленкова, И.В. Абрамова, А.Н. Гамаюнова, О.И. Карпунина // Российский научный журнал. – 2013. - №3(34). – С. 166-172.
2. Винокурова, Г.А. Профессиональная подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / Г.А. Винокурова, О.И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2016. - №1(25). – С. 21-25.
3. Карпунина, О.И. Опыт реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров по проблематике инклюзивного образования / О.И. Карпунина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика» (9-10 июня 2016 г.) / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 872-880. – Режим доступа. – URL: http://pedagog-mo.ru/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=239&Itemid=304&lang=ru.
4. Карпунина, О.И. Подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / О.И. Карпунина // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26-27 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ»», 2015. – С. 99-103.
5. Карпунина, О.И. Реализация контроля качества профессиональной подготовки психологов и дефектологов в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева / О.И. Карпунина // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия «Гуманитарные науки» [Электронный ресурс]: электрон. научный журнал. – 2015. - №6. – С. 16-20. – Режим доступа. – URL: http://www.vestnik-university.com/archives/p13_sectio_nid/4.
6. Карпунина, О.И. Система профессиональной подготовки кадров на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М.Е. Евсевьева (к 30-летию со дня образования факультета) / О.И. Карпунина // Дефектология. – 2014. - №4. – С. 80-90.
7. Карпунина, О.И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О.И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2012. - №2(10). – С. 28-31.
8. Карпунина, О.И. Формирование готовности и способности будущих дефектологов к проектированию нормативно-правового поля образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О.И. Карпунина // Научно-методическое сопровождение профессионально-ориентированной подготовки педагога в условиях модернизации образования: монография / под ред. Т.И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 54-77.
9. Рябова, Н.В. Всероссийская научно-практическая конференция

«Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования» / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование: научно-методический журнал. – 2014. – №2(18). – С. 171-173.

10. Рябова, Н.В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина // Высшее образование в России. – 2016. - №10(205). – С. 119-124.

11. Рябова, Н.В. Состояние и перспективы модернизации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина, И.В. Абрамова // Российский научный журнал. – 2014. - №2(40). – С. 177-183.

© О.И. Карпунина

«ДОРОЖНАЯ КАРТА» КАК СРЕДСТВО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Качанова Наталья Тимофеевна

*магистрант кафедры педагогики и психологии детства
Высшей школы психологии и педагогического образования
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Россия*

Старостина Елена Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии детства
Высшей школы психологии педагогического образования
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос научно-методического сопровождения педагогов в межаттестационный период с использованием технологии «Дорожная карта».

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, аттестация, индивидуальный маршрут, профессиональная компетентность.

THE «ROAD MAP» AS A MEANS OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Kachanova N.P.

*graduate student of the Department of pedagogy and psychology of childhood
The higher school psychology and teacher education
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Northern
(Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»
Arkhangelsk, Russia*

Starostina E.N.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
the Department of pedagogy and psychology of childhood
Higher school of psychology teacher education*

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Northern
(Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»
Arkhangelsk, Russia*

Abstract. The article discusses the question of scientific and methodological support of teachers in mittelstation period using the technology Road map.

Key words: scientific-methodical support, certification, the individual route of the professional competence.

Концепция модернизации российского образования ставит задачу достижения нового, современного качества образования, связанного с созданием условий для развития личности ребенка, способной реализовать себя как часть социума. В связи с этим, предполагается новое содержание профессионально-педагогической деятельности педагогов ДОУ, их готовность осваивать и внедрять инновации, которые востребованы новой образовательной ситуацией. В современных условиях особое значение приобретает использование технологий сопровождения педагогов.

Эффективность научно-методического сопровождения педагога зависит от использования инновационных методов, форм, технологий, обеспечивающих рост профессиональной компетенции педагогических работников в условиях модернизации образования.

Ситуация, связанная с изменениями, происходящими в последние годы в образовании, проблемно-ориентированные результаты анализа методической работы, привели к необходимости изменить подходы в реализации методической работы, сделать акцент на развитие системы мотивации педагогических кадров, на дифференцированный подход в работе с педагогами. Решение данных проблем требует перехода от управленческой к менеджерской системе руководства, которая привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью. Чем выше уровень развития педагога с точки зрения совокупности его профессиональных знаний, умений, способностей и мотивов к педагогической деятельности, тем эффективнее и результативнее будет деятельность образовательного учреждения [1].

Аттестация является процессом, который предопределяет создание условий для развития индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, познание и усвоение новых ценностей, стимулирует творческий поиск специалистов, способствует утверждению перспективных подходов, технологий, систем оценки профессиональной деятельности педагога. В связи с тем, что аттестация педагогических работников осуществляется, как правило, один раз в пять лет, большую роль в оценке его профессиональной деятельности играет межаттестационный период [4].

В данной статье мы рассмотрим вопрос сопровождения педагога в межаттестационный период. Целью данного периода является подготовка педагогического работника к успешной аттестации в целях установления квалификационной категории. Одним из методов такой подготовки может выступать «Дорожная карта педагога».

«Дорожная карта» представляет собой индивидуализированный и дифференцированный маршрут развития профессиональной компетентности педагога, наглядный сценарий его профессионального прогрессирования. Это своеобразная целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, которая обеспечивает педагогу позицию субъекта выбора, разработку и реализацию личной программы развития профессиональной компетентности при осуществлении научно-методического сопровождения его профессионального развития [3].

Подробнее остановимся на компонентах «Дорожной карты». Они включают в себя: «поле А» – «состояние-сейчас», т.е. начальный пункт; «поле Б» – «состояние-цель» – конечный пункт; оптимальный для данного педагога маршрут.

Определение «поля Б» зависит от многих факторов, включающих в себя также возможности педагога и всю совокупность внешних обстоятельств, но, в первую очередь, координаты «поля Б» зависят от актуального состояния, т.е. от «поля А». Определение координат «поля А» (т.е. актуального уровня сформированности профессиональной компетентности педагога) целесообразно провести с помощью специальной анкеты всестороннего анализа профессиональной деятельности педагога на основе критериев, применяемых при процедуре аттестации педагогических работников на первую и высшую категорию.

На основе проведённой диагностики выявляются «проблемные места» в профессиональной компетентности педагога, которые и станут промежуточными точками на маршруте из «поля А» в «поле Б». Получившаяся в результате кривая и будет представлять собой индивидуальный маршрут развития профессиональной компетентности данного педагога. Перечень конкретных мероприятий, которые позволят достигнуть поставленных результатов в каждом промежуточном пункте, целесообразно свести в таблицу.

Таким образом, алгоритм проектирования «Дорожной карты» индивидуального образовательного маршрута педагога можно представить так: диагностика профессиональных затруднений педагога – составление на основе полученных данных индивидуального образовательного маршрута – реализация маршрута – рефлексивный анализ эффективности индивидуального образовательного маршрута.

В «Дорожной карте» индивидуального образовательного маршрута педагога необходимо отразить следующие основные направления деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов:

1. Повышение квалификации в системе непрерывного профессионального образования.

2. Деятельность педагога в профессиональном сообществе.
3. Участие педагога в методической работе.
4. Самообразование педагога.

В соответствии с данными направлениями деятельности необходимо определить содержание, формы и методы по развитию профессиональной компетентности педагога [3].

Рассмотрим отличия «Дорожной карты» от простого планирования.

Во-первых, «Дорожная карта» является строго индивидуальным маршрутом, отвечающим требованиям конкретного педагога в конкретной образовательной организации в конкретных временных и прочих условиях и, следовательно, не может быть просто перенесена на другого педагога или в другую образовательную организацию. Во-вторых, «Дорожная карта» представляет собой многовариантный маршрут, выбор направлений в котором зависит от самого педагога. В-третьих, роль администрации образовательной организации при составлении и выполнении педагогом «Дорожной карты» смещается с контролирующей функции в сторону функции стимулирующей и консультационной.

Среди рисков составления «Дорожной карты» педагогом, можно отметить формальный подход, недостаточную систему стимулирования стремления к повышению профессиональной компетентности, и завышенную самооценку (модель «Я и так всё знаю/умею»). Однако, на первый план, на наш взгляд, выходит проблема внутренней мотивации педагогов. «Дорожная карта» будет эффективна лишь в том случае, когда педагог, составляющий её, будет чётко осознавать профессиональную недостаточность своего нахождения в актуальном «поле А» и стремиться исправить эту недостаточность, достигая тем самым потенциального «поля Б». Таким образом, «Дорожная карта» отвечает на вопрос «КАК добраться из «поля А» в «поле Б»?», а на вопрос «Зачем?» должен ответить сам педагог прежде чем сядет за её составление [2].

Итак, мы рассмотрели особенности индивидуального сопровождения педагога в межаттестационный период, используя метод «Дорожной карты». Достоинствами данного метода является индивидуальность и многовариативность. Кроме того, использование «Дорожной карты» позволяет педагогу без стресса пройти процедуру аттестации.

Список литературы:

1. Байдурова, Л.А. Внутришкольная модель научно-методического сопровождения педагогов как условие развития учительского потенциала [Электронный ресурс] / Л.А. Байдурова. – Режим доступа: URL: <http://pandia.ru/> (дата обращения: 26.10.2016).
2. Сорокин, А.А. Материалы Августовской конференции. [Электронный ресурс] / А.А. Сорокин. – Режим доступа: URL:<http://29arhangelsk-17.edusite.ru> (дата обращения: 22.09 2016).
3. Трофимова, В.В. «Дорожная карта» индивидуального образовательного маршрута как ресурс повышения профессиональной компетентности педагога

[Электронный ресурс] / В.В. Трофимова. – Режим доступа: URL: <http://net-edu.ru/> (дата обращения: 10.11. 2016).

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://rg.ru> (дата обращения: 22.09.2016).

© Н.Т. Качанова, Е.Н. Старостина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЗАПРОС СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Лебедева Наталья Васильевна

*кандидат психологических наук, доцент,
заместитель директора по внебюджетной деятельности
Института дополнительного профессионального образования
работников социальной сферы г. Москвы
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты вопросы, касающиеся образовательных запросов взрослых. Представлен опыт организации учебно-образовательного процесса с учетом образовательных запросов специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования г. Москвы.

Ключевые слова: образовательный запрос, дополнительное профессиональное образование, слушатель, специалист социальной сферы.

EDUCATIONAL REQUEST OF THE STUDENTS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

Lebedeva N.V.

*candidate of psychological Sciences, associate Professor,
Deputy Director for extrabudgetary activities of the Institute of additional
professional education social workers of Moscow
Moscow, Russia*

Abstract. The article reveals the issues relating to the educational needs of adults. Presented the experience of organization of educational process taking into account the educational needs of social sphere specialists in the conditions of additional vocational education of Moscow.

Key words: educational inquiry, continuing professional education, trainee, specialist of social sphere.

Современные реалии российского общества диктуют необходимость непрерывного образования. Сегодня, чтобы быть конкурентноспособным и востребованным на рынке труда необходимо постоянно совершенствоваться и развиваться. Основным компонентом профессионально-личностного развития

каждого специалиста является непрерывное образование или образование на протяжении всей жизни.

Одной из центральных проблем в сфере современного непрерывного образования является выбор человеком собственного образовательного маршрута. Акцентирование внимания на потребности личности обозначено в актуализации индивидуально-личностного (информального) аспекта, который представлен в Меморандуме Непрерывного образования Европейского союза 2000 года.

Особую актуальность приобретает феномен образовательного запроса. Представленный термин употребляется отечественными исследователями в разных аспектах: в широком смысле это социальный заказ современного общества на определенный уровень образования (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова); в узком аспекте это определенные требования к содержанию и формам учебно-образовательного процесса (Т.В. Меланина, Е.С. Муляр, И.А. Хоменко). Данные трактовки образовательного запроса не совсем полно отражают его сущность. Как подчеркивает С.Г. Вершловский, образовательный запрос необходимо рассматривать с позиции активности человека в отношении собственного образования, а также потребности в помощи при преодолении образовательных противоречий.

Целесообразным представляется систематизация представлений об образовательном запросе как феномене современного образовательного пространства и оказания помощи взрослому человеку в вопросах собственного образования в рамках психологического консультирования.

Состояние системы образования является одним из показателей развития общества в целом и человека как социальной единицы в частности. Поскольку «человек – общественное существо, из общественной сущности человека вытекает, что жизнедеятельность целиком и полностью подчинена закономерностям общественного развития, специфическим законам общественной жизни» [1, с. 23]. Исходя из этого, установки, характерные для общества отражаются в сознании каждого отдельного его члена. Сегодня взрослый человек порой оказывается один на один перед необходимостью решать вопросы собственного образования. В большинстве случаев взрослые действуют привычными для них способами, подменяя истинно-ценное образование собиранием новых знаний через окончание различных учебных заведений, через фрагментальное посещение тренингов, семинаров. Не всегда подобные меры приносят удовлетворение истинных потребностей взрослого человека в сфере собственного образования и развития. Понимание того, что образование должно удовлетворять потребности личности на протяжении всей жизни, подводит к необходимости решения таких задач как: определение способов оказания поддержки взрослому человеку в выявлении и осознании собственных образовательных потребностей и оказание содействия в определении оптимальных способов их удовлетворения [2, с. 46].

Многообразие обращений, объединенных тематикой образования обозначается термином «образовательные запросы». Потребность в продолжении

образования может появиться у любого человека в связи определенной жизненной ситуации под воздействием определенных противоречий, желаний или внешних воздействий: повысить профессиональные или социальные компетентности, развитие деловой карьеры или получить образование, помогающее реализовать роли, отличные от профессиональных – супруга, родителя и т.д., способствующие саморазвитию и самореализации.

Образовательные запросы взрослых определяются рядом социально-демографических факторов. Следует отметить, что современное «сообщество взрослых» очень неоднородно. Оно состоит из разных социальных страт, разновозрастных и гендерных групп, профессиональных сообществ. Образовательный запрос зависит от осознания населением своих прав, закрепленных Конституцией РФ и Законом «Об образовании в РФ», что придает им статус основных [7, с. 21]. На образовательные запросы оказывает влияние и образовательный статус. Ю.Н. Кулюткин подчеркивает, что «чем выше у человека наличный уровень образования, тем в большей степени он стремится к его повышению, и чем выше уровень знаний и культуры конкретного человека, тем больше, глубже и разнообразнее будет его потребность в дальнейшем образовании» [4, с.14].

В ситуации социально-экономической нестабильности образовательные запросы взрослых могут отличаться рядом особенностей. Это неоднозначность и противоречивость процессов формирования образовательных запросов. Это прагматизация и преимущественно профессиональная ориентация образовательных запросов: стремление к быстрому получению и реализации полученных знаний, с помощью которых возможно изменить, закрепить или повысить свой профессиональный статус, освоить новую профессию. Снижение роли общекультурного компонента в содержании образования в восприятии взрослых. Пассивность образовательных потребностей отдельных групп взрослых людей, подавление, в том числе и средствами массовой коммуникации, духовных, творческих и образовательных инициатив [2, с. 54].

В этой ситуации особое значение приобретает человекоцентристский подход к образованию взрослых, ориентирующий при отборе содержания и методов образования на интересы человека как личности и как активного субъекта различных видов деятельности. При этом необходимо учитывать специфические особенности взрослого человека как субъекта образовательного процесса: осознание себя в качестве самостоятельной, саморазвивающейся личности; жизненный и профессиональный опыт взрослого; стремление с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей.

Социально-экономические реалии современного российского общества ставят в ранг приоритетных задач развитие дополнительного профессионального образования.

ДПО направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека,

обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Ключевой чертой современной системы образования вообще и ДПО, в частности, является множественность путей и средств решения проблем профессионального обучения и всестороннего развития специалистов на различных этапах их деятельности. Образовательные учреждения призваны учитывать дифференцированные запросы различных категорий слушателей программ ДПО.

Непрерывное образование предполагает многоуровневость образовательных программ, которая позволяет учесть в построении образовательной траектории возможность адаптации программ ДПО к начальному уровню подготовки каждого конкретного слушателя.

В стратегических направлениях образования взрослых у самих взрослых еще могут и не сложиться определенные запросы, но образовательные учреждения, в том числе и ДПО не только должны быть готовы к обучению по новым направлениям, но и стараться активно стимулировать, развивать необходимые для общества и производства интересы и потребности людей. Активно развивать мотивацию образования рекомендует и Совет Европы.

Понятие непрерывного образования в том виде в каком оно понимается в современной науке, как «образование длиною в жизнь» – это красивая игра слов, так как непрерывность предполагает постоянство возобновления, а образование – появление чего-то нового, на базе существовавшего ранее, но потерявшего свою актуальность, формирующего новый образ известного объекта, подобного известным объектам, или неизвестного объекта [6, с. 21].

Социальная сфера не находится в стороне. Введение профессиональных стандартов руководителей и специалистов социальной сферы активизировали рост обучения кадров отрасли.

Как сегодня эффективно организовать дополнительное профессиональное образование работников социальной сферы? Каким должно быть обучение, позволяющее формировать и развивать профессиональные компетенции у специалистов, работающих в отрасли?

Ответы на эти и другие вопросы в области дополнительного профессионального образования позволяет дать опыт работы Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы г. Москвы (ИДПО). Одним из компонентов эффективности организации учебно-образовательного процесса в ИДПО является понимание образовательного запроса. Практика работы ИДПО показывает, что выявление или как говорят психологи, снятия запроса, является важным моментом в обучении взрослых. Сегодня специалисты социальной сферы, приходя на обучение на курсы переподготовки и повышения квалификации, открыто заявляют, чтобы они хотели получить на выходе.

С учетом опыта работы ИДПО в настоящее время выстроена система определения и выявления на конкретные дополнительные профессиональные программы. Первым этапом согласования всех новых образовательных

программ является экспертная оценка, осуществляемая Департаментом труда и социальной защиты населения г. Москвы. Опытные руководители учреждений отрасли, а также ведущие специалисты-практики проводят независимую оценку представленных программ, вносят свои рекомендации с учетом практиков, работающих «на местах».

В условиях ИДПО лучше понять и проанализировать образовательные запросы слушателей помогает служба мониторинга. Регулярный мониторинг образовательных запросов обучающихся и их учет позволяет ИДПО выстроить такой уровень сотрудничества, при котором могут быть максимально полно учтены образовательные запросы слушателя и выстроен индивидуальный образовательный маршрут.

В период открытия курсов переподготовки и повышения квалификации, перед началом учебных занятий все слушатели заполняют анкету, целью которой является выявления образовательного запроса, наличия тех или иных тем в области социальной работы, которые требуют повышенного внимания, преобладание форм обучения (лекции, тренинги, семинары, практикумы и т.д.). С учетом выявленного запроса, дополнительные профессиональные программы корректируются, некоторые слушатели переходят на обучение по индивидуальному образовательному маршруту. И по завершению обучения, слушатели высказывают свое мнение, рекомендации по пройденному обучению.

По результатам опроса, проведенного в 2016 году, объем выборки составил 587 человек, среди которых слушатели, обучающиеся по 3-м программам переподготовки: «Социальная работа и развитие организации системы социальной защиты населения», «Государственное и муниципальное управление в социальной сфере», «Социально-психологическая и социально-педагогическая деятельность в организациях социального обслуживания» (152 человека) и 1567 слушателей курсов повышения квалификации по различным программам в области социальной работы с пожилыми, инвалидами, семьями с детьми и т.д. Наиболее востребованными среди курсов повышения квалификации являются: «Инновационные подходы в сфере современного обслуживания пожилых и инвалидов», «Социальное сопровождение в деятельности организаций социального обслуживания семьи и детей», «Предоставление социально-психологической и социально-педагогической помощи семьям с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации», «Работа со случаем выявления и профилактики семейного неблагополучия в организациях социального обслуживания» и др.

Результаты проведенного исследования показали, что слушатели хотели бы получить как можно больше практического инструментария для своей профессиональной деятельности (таких 92,4% слушателей от общего количества респондентов). Среди ответов слушатели отмечают такие как, «практический инструментарий социального работника в общении с пожилыми людьми», «инновации в социальной работе со взрослыми и детьми с

ограничениями жизнедеятельности», «социальное сопровождение семьи с детьми» и мн.др.

56,7% слушателей интересуют вопросы психологии (социальной, педагогической, возрастной), конфликтологии. Среди ответов слушателей отмечены такие как, «особенности психологии общения с пожилыми людьми», «умение разрешать конфликты с получателем социальных услуг», «работа с возражениями» и мн.др.

Необходимо отметить, что слушатели ИДПО отмечают также такой компонент образовательного запроса как личностное развитие. Специалисты социальной сферы все активнее интересуются возможностями развития собственной личности. Среди ответов есть такие запросы, как «повысить самооценку», «стать сильной личностью», «стать уверенным в себе» и т.д.

Практика и опыт работы в ИДПО показывают, что изучением образовательных запросов необходимо заниматься на постоянной основе. Каждая группа слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации с вниманием и интересом относится к заполнению данных анкет, открыто и свободно при первоначальном знакомстве с преподавателями ИДПО обозначают свои образовательные потребности, запросы, интересы.

Применение мониторинга и консультирования при работе со слушателями может дать свои результаты в отношении более точного выявления истинных образовательных потребностей, что позволяет более детально и конкретно подходить к выбору содержания и методов образования для слушателей ИДПО.

Организация учебно-образовательного процесса в ИДПО способствует становлению системы непрерывного профессионального образования кадров отрасли. Уже сегодня институт является не только местом проведения исследований по вопросам организационно-технологического обеспечения переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов учреждений социальной защиты населения, но и площадкой по распространению инноваций по всей отрасли в Москве, а также в регионах Российской Федерации при помощи актуальных, отвечающих требованиям времени образовательных программ [5, с. 71].

Список литературы:

1. Барулин, В.С. Социальная философия: учебник / В.С. Барулин. – 3-е изд., стер. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002 – 560 с.

2. Горякова, М.В. Специфика психологического консультирования взрослых по образовательному запросу... дис.канд.псих.н. – Красноярск, 2015.

3. Королёва, Е.Г. Образовательные запросы и профессиональный опыт взрослых как условие организации их обучения / Е.Г. Королёва // ЧиО. – 2015. - №1(42). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-zaprosy-i-professionalnyy-opyt-vzroslykh-kak-uslovie-organizatsii-ih-obucheniya> (дата обращения: 24.09.2016).

4. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985 – 128 с.

5. Лебедева, Н.В. Непрерывное образование в системе переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов социальной защиты населения г. Москвы / Н.В. Лебедева // Высшее образование сегодня. – 2014. - № 6. – С. 68-71.

6. Лебедева, Н.В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации: монография / Н.В. Лебедева. – М.: Издательство «Перо», 2013 – 166 с.

7. Тишина, Т.Н. Социальный запрос как условие успешного функционирования образовательной системы: автореф. дис....кан. пед.н. – Сургут, 2004 – 28 с.

© Н.В. Лебедева

РОЛЬ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Мурзакова Елена Геннадьевна

учитель истории и обществознания MAOU СОШ №168

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Статья посвящена описанию роли педагога в российском обществе. Осуществлен анализ социальных функций педагога, а также акцентировано внимание на значимости педагогической профессии.

Ключевые слова: компетенция учителя, функции учителя, значение профессии учителя.

THE ROLE OF THE TEACHING PROFESSION IN THE MODERN RUSSIAN SOCIETY

Murzakova E.G.

teacher of history and social science MAOU SOSH №168

Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article describes the role of the teacher in Russian society. The analysis of the social functions of the teacher and also focuses on the importance of the teaching profession.

Key words: competency of teacher, functions of teacher, the value of the teaching profession.

Задачей воспитателя и учителя остается приобщить всякого ребенка к общечеловеческому развитию и сделать из него человека раньше, чем им овладеют гражданские отношения.

Адольф Дистервег

Могла ли я предположить в детстве что буду учителем? Ответ будет отрицательным. Благодаря тому, что мать работала директором школы я всю провела в ее стенах. Связать свою жизнь с чем -то отдаленным от педагогики

стало чуть ли не целью жизни. Однако, на данный момент я являюсь педагогом, более того, я люблю и ценю свою профессию. Сейчас мной одолевает желание стать хорошим учителем, таким же вдохновляющим как герои «Общества мертвых поэтов» или «Писателей свободы».

На современном педагоге лежит большая ответственность, так как система образования должна соответствовать требованиям и потребностям общества. Российское общество стремительно меняется, инноваций требует и современная школа. Логически вытекает тот факт, что с системой образования должен меняться и педагог. Современному учителю просто необходимо владеть компьютером и интерактивной доской, так как без элементарных знаний по компьютерной грамотности он даже не сможет заполнить журнал, который сейчас уже тоже стал электронным. Современных учащихся уже увлечь схемами на доске, для удержания внимания класса необходимо систематическое взаимодействие с учащимися, демонстрация презентаций и видеороликов. Очевидным становится тот факт, что требования современного общества к профессиональным качествам педагога существенно изменились.

Работа современного педагога должна быть нацелена, прежде всего, на воспитания личности, готовой к постоянному повышению уровня знаний и способной подстроиться под требования и условия беспрерывно меняющегося общества. В соответствии с новыми стандартами образования ученик становится активным участником учебного процесса, а учитель перестает быть транслятором знаний, превратившись в проводника и наставника.

Ученики прежде всего должны осознать, что образование это не только получение знаний в школе или колледже или институте, образование – это процесс длящийся всю жизнь и успешным становится тот человек, который умеет добывать знания и саморазвиваться в течение всей своей жизни.

Образовательная политика Российской Федерации базируется на идее гуманизма, так в Конституции Российской Федерации [3] закреплено, что образование должно осуществляться в интересах личности, общества и государства. Кроме того, закон «Об образовании» подчеркивает, что только посредством гуманизма образование станет высшей потребностью личности, благодаря чему будет развиваться культура личности [4].

Учитель – древнейшая профессия. В древней Греции слово «педагог» означало «дето-водитель». В XXI веке смысл профессии учителя не изменился – педагог по-прежнему вводит детей в общество, дает необходимые для успешной социализации знания. [1, ст. 3]. Быть учителем наполовину невозможно. Педагог всегда предан своему делу, своим ученикам, его первоначальная цель выявление и развитие лучших качеств своих учеников, воспитание человека ответственного и исполнительного, истинного гражданина.

Однако, если во все времена учитель бы глубоко уважаем в обществе, многие считали учителей самыми эрудированными людьми, сейчас вузах учатся только потому что не поступили в другие образовательные организации, выпускники тех же вузов стараются найти более денежное место, чем школа

или колледж, зарплата учителей уже давно стала поводом для анекдотов. В современной школе все держится на энтузиазме работников. Педагог вынужден постоянно что то доказывать родителям и детям, которые за последние несколько лет выработали свое отношение к педагогу как к услуге, ведь по современному законодательству получение образования является ничем иным как услугой. Отсюда упадок дисциплины на уроках, поскольку уважения к педагогу ученики не испытывают.

Однако качество полученных знаний зависит непосредственно от качества работы учителя, такого же мнения придерживаются зарубежные ученые. [2]. Профессия учителя – одна из самых сложных и духовно затратных, именно на учителя ложится груз ответственности за бедующее государства, так как учитель воспитывает новое поколение. Ведь именно к педагогике относят не только обучение, но и развитие и воспитание. Таким образом, можно утверждать, что педагог формирует будущее общества любого государства.

Должность учителя превосходна, как никакая другая, «выше которой ничего не может быть под солнцем», – писал в своих трудах великий педагог Я.А. Коменский [5]. Классик белорусской поэзии Я. Колас утверждал, что педагог – это не только воспитатель, педагог – это друг человека, который помогает нашему обществу подниматься на высшую ступень культуры [6].

Современный педагог должен быть человеком большого сердца, незаурядных умственных способностей, поскольку привлечь и удержать внимание аудитории с каждым годом все сложнее. В своих работах С.Л. Рубинштейн писал: «главное дело воспитания заключается именно в том, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью таким образом, чтобы со всех сторон перед ним стояли задачи, для него значимые, которые он считает своими, в решение которых он включается. Важно это потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, – тогда все им нипочем» [8].

К.Д. Ушинский также обращал внимание на значимость учителя в современном обществе: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельной частью великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознаёт, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им живут целые поколения» [9].

Педагог меняется вместе с обществом, в котором он исполняет свою роль, вместе с обществом он переживает все изменения, происходящие в нем. Логически вытекает тот факт, что в разные исторические эпохи роль педагога

изменялась – от ремесленника в древнем мире до работника государственной организации в современном мире.

Необходимыми качествами для любого педагога считается не только эрудированность, но и ответственность, умение пробудить интерес к своему предмету, а также понимание ученика, готовность помочь ему в трудной жизненной ситуации.

По-моему убеждению следует подробнее остановиться на характеристике основных функций педагога в современной России.

Одна из самых важных функций- воспитательная, во все времена эта функция существовала, так как воспитание будущего государства всегда было ответственной задачей для педагога. В процессе воспитания происходит становление разносторонней и гармонично развитой личности.

Обучающая функция требует проявления широкого кругозора, так как интересен тот учитель, что может рассказать что-то интересное, уникальное. Именно в процессе обучения учитель развивает познавательные и интеллектуальные способности учащихся, формирует его мировоззрение, культуру, отношение к окружающей среде.

Так как деятельность учителя невозможна без общения, важное место занимает также коммуникативная функция, исполняя которую учитель толкает своих учеников на рассуждения, высказывание своих мыслей и чувств, также общение выступает координатором действий, как учеников, так и их родителей, а также коллег-учителей.

Хороший учитель также выступает хорошим организатором, в этом заключается еще одна из его функций. Учителю в процессе своей деятельности приходится согласовывать различные интересы учеников и их родителей, ему также необходимо согласовать свои действия с целью улучшения педагогического взаимодействия на учеников.

В процессе педагогической деятельности учитель также выполняет коррекционную функцию. Процесс воспитания и обучения учитель тщательно отслеживает, исправляет недостатки во избежание оказания негативного влияния на учащихся.

Естественно, вышеперечисленные функции неразрывно связаны друг с другом, именно в них отражаются сложные взаимосвязи и особенности педагогической профессии.

Однако, исходя из особенностей современного образования, хороший учитель контролирует учебный процесс, стараясь как можно реже в него вмешиваться, предоставляя право учащимся искать необходимую информацию, так как знания полученные самостоятельно, подкрепленные определенными примерами являются более устойчивые. Современный учитель должен уметь организовать продуктивную работу класса, строить позитивные отношения с коллегами, уметь общаться с родителями, учитывая индивидуальные особенности учащихся выстраивать их индивидуальные маршруты. [2].

Учитель должен быть не только вдохновителем, но и примером для подражания, находиться в непрерывном процессе обучения, роль «радио» уже

давно не является актуальной, главное профессиональное качество учителя – это умение спроектировать плодотворную работу класса, родителей, школы.

В компетентность учителя также входит владение информационными технологиями, что собственно, продиктовано особенностями развития современного российского общества. Педагог должен не только пользоваться информационными ресурсами, но и создавать их самостоятельно. Учителей, посвятивших всю свою жизнь школе, немало.

Безусловно, профессия учителя сложна и многогранна, однако, многие несмотря на трудности, готовы посвятить жизнь обучению и воспитанию других, именно эти учителя закладывают в каждого ученика частичку себя, в этом, несомненно, привлекательность данной профессии – возможность заложить основу для будущего нашей родины. Именно дети – будущее нашего государства, именно поэтому престиж профессии учителя необходимо повышать, поскольку инвестиции государства в повышение престижа профессии учителя окупятся в тот момент, когда подрастет новое поколение инициативных, эрудированных и воспитанных граждан.

Список литературы:

1. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина, О.В. Еремкина. – Рязань, 2009.
2. Сборник материалов участников международной конференции «Роль учителя в обеспечении современного качества образования» / Под общей ред. Л.Н. Бережной, Л.Н. Поляковой. – СПб.; Таллинн, 2012.
3. Комментарий к Конституции Российской Федерации (постатейный) / Под ред. Л.А. Окунькова. – М.: Издательство БЕК, 2016.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Просвещение, 2013.
5. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. – М., 1981.
6. Большая советская энциклопедия. Т. 12 / С.И. Вавилов. – Электронная версия.
7. Исаев, Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С. 48-57.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000.
9. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997.
10. История педагогики. История образования и педагогической мысли [Электронный ресурс] / Д.И. Латышина.

© Е.Г. Мурзакова

ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Новикова Елена Михайловна

*научный сотрудник Центра прикладных
психолого-педагогических исследований
ФГБОУ ВО «Московский государственный*

Аннотация. В публикации представлены некоторые результаты социологического проекта Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ «Исследование механизмов функционирования института наставничества молодых педагогов в системе общего образования». В статье дается оценка уровня образования молодых педагогов через призму самооценки молодыми педагогами своего уровня образования, а также мнения их коллег. Исследование проводилось в 2016 году, в нем принимали участие два типа респондентов: опытные учителя и молодые учителя (стаж менее 5 лет и возраст менее 30 лет).

Ключевые слова: педагогическое образование, образование молодых педагогов, образовательный уровень педагога, теоретические знания молодых педагогов, практические знания молодых педагогов.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF EDUCATION OF YOUNG TEACHERS

Novikova E.M.

*researcher, Center for applied
psycho-pedagogical studies*

*Moscow State University of Psychological & Education
Moscow, Russia*

Abstract. This publication presents some results of the sociological project of the Center for applied psychological and educational research education «Research of mechanisms of functioning of Institute of mentoring of young teachers in General education». The article provides an assessment of the level of education of young teachers through the prism of self-assessment by young teachers their level of education, as well as the opinions of their colleagues. The study was conducted in 2016, it involved two types of respondents: experienced teachers and young teachers (experience less than 5 years and age less than 30 years).

Key words: pedagogical education, education of young teachers, educational level of the teacher, theoretical knowledge of young teachers, practical knowledge of young teachers.

В 2016 году при содействии вузов-партнеров был проведен инициативный опрос по теме «Исследование механизмов функционирования института наставничества молодых педагогов в системе общего образования» в Москве и в доступных для исследования регионах РФ. Объем выборки составил 491 школьного педагога государственных и муниципальных общеобразовательных организаций. Всего в исследовании приняли участие 64% опытных педагогов, группа «молодых» педагогов в возрасте до 30 лет составила 150 человек, т.е. треть (36%) от всех опрошенных учителей. В исследовании приняли участие 35% респондентов из Москвы и практически в

равных долях педагоги из Волгограда, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода (около 16% респондентов в каждом из городов). Количество педагогов из Набережных Челнов составили 12% от всех опрошенных, тогда как из Елабуги – лишь 5%. Также были проведено 25 интервью с представителями администрации образовательных организаций. Так как распределение и по федеральным округам, и по населенным пунктам не соответствовало всем необходимым условиям для того, чтобы выборку считать репрезентативной, данный опрос носил разведывательный, поисковый характер.

Одним из важнейших вопросов в исследовании был вопрос о необходимом уровне знаний и компетенций у молодых педагогов при «входе» в профессию. С целью выяснить уровень образования молодых педагогов был задан ряд вопросов как молодым, так и опытным педагогам, а также руководителям школ в ходе интервью. Безусловно, огромное значение для профессионального становления молодого педагога имеет уровень знаний и компетенций, полученных им в вузе. Согласно результатам международного сравнительного исследования учительского корпуса TALIS 2013 [1] (Teaching and Learning International Survey), российские молодые учителя зачастую испытывают трудности в профессиональной коммуникации, сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию, не готовы к решению практических педагогических задач, а также недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Таким образом, существует определенный дефицит в знаниях и компетенциях выпускников вузов – молодых педагогов школ.

М.А. Пинская, А.А. Пономарева, С.Г. Косарецкий считают, что корни тех проблем, с которыми сталкиваются молодые учителя, кроются в их профессиональной подготовке: нет элемента связи между теоретическим обучением и практикой – университетом и школой – в том профессиональном образовании, которое получали и продолжают получать российские учителя [1]. При этом многие исследователи признают, что чрезвычайно важным условием подготовки эффективных учителей является школьная практика в период их обучения.

Согласно анализу проведенных интервью с руководителями образовательных организаций, большинство руководителей считают хорошей педагогическую подготовку выпускников, однако чаще всего это касается полученных теоретических знаний. Так, отвечая на вопрос «Скажите, пожалуйста, как бы Вы оценили уровень профессиональных знаний у молодых педагогов, приходящих в вашу школу в течение последних 5 лет?» респонденты отмечали, что уровень знаний хороший:

- «За последние три года уровень повысился (...) Тенденция к повышению уровня. ВУЗы поняли, что нужно готовить по ФГОС. Если три года назад в нашей школе не было молодых педагогов, то сегодня в школе работает 10 молодых специалистов» (Набережные Челны);

- «Уровень профессиональных знаний у молодых педагогов, приходящих в нашу школу в течение последних 5 лет довольно высокий. Наблюдается

нехватка практических навыков работы с обучающимися и ведению школьной документации» (Москва).

При этом чаще всего говоря об удовлетворительном, хорошем уровне знаний, руководители делали акцент именно на предметные, теоретические и академические знания молодых педагогов:

- «Качество предметной подготовленности на допустимом уровне, а вот владении методикой, профессиональной лексикой – этого нет» (Екатеринбург);

- «Анализирую профессиональные качества молодых педагогов можно отметить их хорошую теоретическую подготовку, но необходимо учесть и отсутствие ясного представления о повседневной педагогической практике... Таким образом, возникает противоречие между теоретической подготовкой начинающего учителя и его практической готовностью к педагогической деятельности» (Москва).

Чаще всего руководители сетовали на отсутствие необходимых методических и практических знаний:

- «Традиционно низкий уровень владения методиками. Я думаю, что это связано с тем, что у них очень мало практических занятий, на которых бы они отработывали профессиональные навыки» (Екатеринбург);

- «Есть серьезные пробелы в методической подготовленности. Знания, полученные в университете, носят «узкий», предметный характер. А когда приходит молодой учитель в школу, ему приходится работать с родителями, коллегами, решать более широкий круг проблем, в том числе конфликтные ситуации. Мы видим, что ему не хватает конкретных практических навыков. Например, знание федерального стандарта образования предполагает практические умения, а у выпускника они еще не сформированы» (Екатеринбург).

Также упоминалась нехватка различных специальных знаний и умений, например, умение работать с документами, работать с родителями, знания конфликтологии, владение профессиональной лексикой, этические знания, дисциплинированность и другое.

Каков же уровень профессиональных знаний, которые педагоги получают в процессе обучения в педагогических вузах/ колледжах для их дальнейшей самостоятельной педагогической деятельности? По данным опроса, наиболее подготовленными выпускники являются по предметной области. Так, 66% молодых педагогов указали, что по данному направлению вузы дают вполне достаточно знаний, еще 24% молодых педагогов считают такие знания скорее достаточными. Следует отметить, что данная оценка носит декларативный характер, реальная ситуация может выглядеть несколько иначе. Среди опытных педагогов значительно меньше тех, кто считает, что уровень профессиональных знаний, получаемых молодыми педагогами в процессе обучения, по разным направлениям подготовки достаточный. Тем не менее, предметная подготовка также является наиболее полной, по мнению опытных педагогов (75% опытных педагогов считают ее полностью или скорее достаточной, при этом в равном соотношении друг к другу).

Далее по достаточности знаний идет методическая подготовка: среди молодых педагогов 37% считают ее вполне достаточной, а еще 38% – скорее достаточной. При этом следует заметить, что удовлетворенность полученными знаниями по данному направлению среди опытных педагогов существенно ниже: лишь 16% опытных педагогов считают вполне достаточными методическую подготовку в вузах/колледжах и 33% – скорее достаточной. Еще хуже дела обстоят с психологической и практической подготовкой выпускников. Как молодые, так и опытные педагоги оценили эти направления знаний несколько ниже методического направления (соответственно на 10-13% и на 8-11% ниже).

Таким образом, результаты опроса подтверждают полученные данные интервью – если педагогический уровень выпускников оценен довольно высоко, методическая, практическая и психологическая готовность являются слабым звеном выпускников. Интересным является то, что сами выпускники оценивают свои знания и возможности значительно выше практически по всем направлениям подготовки. Это вероятно связано с тем, что их оценки являются более субъективными в силу того, что они оценивают самих себя, когда опытные педагоги оценивают ситуацию в целом.

Что касается компетенций, которыми владеют молодые педагоги, то по их декларации, компетенции, связанные со знаниями предмета, являются наиболее сформированными. Так, «владение предметными знаниями в рамках направления подготовки» считают вполне (60%) и скорее (34%) сформированными 94% молодых педагогов, среди опытных таких 73%. Подавляющее большинство (86%) молодых педагогов уверены, что у них достаточно сформировано «умение ориентироваться в различных источниках (учебники, учебные и методические пособия, медиапособия и др.) в своей предметной области», среди опытных педагогов доля тех, кто разделяет эту точку зрения, 73% респондентов. 66% опытных педагогов и 72% молодых педагогов считают вполне или скорее сформированной компетенцию «реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы».

По остальным компетенциям расхождения в мнениях молодых и опытных педагогов еще более существенны. Так, большинство молодых (82-83%) педагогов находят вполне или скорее сформированными у себя компетенции – «умение корректировать методы преподавания в зависимости от развития ситуации на уроке» и «умение устанавливать контакт с учащимися, обеспечивать индивидуальный подход к каждому ребенку», в то время как опытных педагогов, которые придерживаются такого же мнения, значительно меньше (36% и 50% по каждой из компетенций соответственно). Также большинство молодых педагогов (80%) заявляют, что владеют различными методами и приемами подачи учебного материала, лишь половина опытных педагогов думают также.

Судя по ответам опытных педагогов, наибольший дефицит компетенций у их молодых коллег наблюдается с владением методами работы с детьми,

испытывающими затруднения в обучении, и выявления и устранения типичных ошибок и пробелов в знаниях учащихся, а также умением самостоятельно разрабатывать программные, методические, дидактические материалы по предмету (лишь 27-32% опытных педагогов находят эти компетенции так или иначе сформированными у молодых педагогов).

Для исправления ситуации с недостаточностью практических знаний молодых педагогов среди руководителей образовательных организаций, прежде всего большое внимание было уделено вопросам практики, в рамках которой, по мнению директоров и их заместителей, необходимо увеличить количество часов и внедрять студентов в образовательную деятельность школы как можно раньше, а также создавать и содействовать укреплению взаимодействия школы и вуза для сопровождения выпускников.

При этом данные опроса показали, что среди молодых и опытных учителей также есть запрос на изменения в образовательных программах высшего и среднего профессионального образования для повышения уровня профессиональной подготовки будущих выпускников. Прежде всего, это увеличение количества часов по педагогической практике и стажировок (этого хотят 66% опытных педагогов и 53% молодых педагогов), ранее вовлечение студентов в педагогическую деятельность (48% педагогов), организация производственной практики под наблюдением опытного педагога (46% молодых педагогов и 64% опытных педагогов). А также для 45% молодых педагогов важно проведение мероприятий по психологической адаптации.

Заинтересованность опытных педагогов в вышеперечисленных изменениях, вероятно, связана с тем, что, с одной стороны, они могут оценить уровень будущего выпускника вуза на практике, с другой, они могут передать свой опыт и лучше подготовить «смену» для будущего поколения школьников. Молодые же педагоги заинтересованы в освоении навыков на практике, получении реального опыта и знакомства с профессией изнутри. По данному вопросу можно сделать вывод, что существует реальная потребность как в более продуманном взаимодействии вузов и школ, так и в изменении некоторых образовательных программ в вузах и колледжах.

Таким образом, подводя итоги раздела, надо заметить, что уровень практических знаний оценен довольно низко как руководителями образовательных организаций, так и молодыми и опытными педагогами, а желание улучшить положение по данному вопросу высказали практически все респонденты. Так же руководители сетовали на отсутствие методических знаний, нехватку различных специальных знаний и умений, например, умение работать с документами, работать с родителями, знания конфликтологии, владение профессиональной лексикой, этическими знаниями, отсутствие дисциплинированности.

Тем не менее, ситуация с теоретическими знаниями выпускников вузов/колледжей не так плоха. Среди руководителей образовательных организаций, превалирует мнение о хороших теоретических знаниях выпускников. Это также

подтверждают данные опроса молодых и опытных педагогов об уровне теоретической подготовки молодых специалистов.

Таким образом, можно подтвердить некоторые результаты TALIS-2013, действительно российские молодые педагоги испытывают дефицит ряда компетенций, при этом нет систематической постдипломной поддержки от вуза молодых специалистов, а практическая часть обучения чаще всего недостаточна и требует изменений (увеличение часов, новые формы взаимодействия школы и вуза и т.п.).

Список литературы:

1. Пинская, М.А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России / М.А. Пинская, А.А. Пономарева, С.Г. Косарецкий // Вопросы образования. – 2016. - №2. – С. 100-124.

© Е.М. Новикова

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Песняева Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,

научный сотрудник Отдела мониторинговых исследований

Ресурсного центра педагогического образования Московской области

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В статье рассматривается оценка уровня сформированности профессиональных компетенций педагога как одно из направлений повышения качества образовательного процесса в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог». Описываются возможные пути оценки профессиональных компетенций и разработки контрольно-измерительных материалов для осуществления оценки.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог», профессиональные компетенции педагога начальной школы, контрольно-измерительные материалы, уровень сформированности профессиональных компетенций.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF PRIMARY SCHOOL AS ONE OF THE DIRECTIONS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL STANDARDS

Pesnyaeva N.A.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

researcher, Department of monitoring research

Abstract. In the article the assessment of level of formation of professional competence of the teacher as one of the directions of improvement of quality of educational process in the conditions of implementation of the professional standard «Teacher». Describes the possible ways of assessing professional competencies, and developing test materials for evaluation.

Key words: professional standard «Teacher», the professional competence of a teacher of primary school, test materials, the level of development of professional competences.

В настоящее время перед образовательной системой страны стоит задача формирования такой личности, которая была бы способна к обучению на протяжении всей жизни, а также обладала мобильностью и готовностью к самореализации и самосовершенствованию. В связи с этим должна быть и особая подготовка педагога. Профессиональный стандарт «Педагог» задает такие требования к педагогу, как мобильность, креативность, готовность к переменам, способность к нестандартным профессиональным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Таким видится нынешний успешный педагог-профессионал.

Педагог начальной школы также должен быть высокопрофессиональным, компетентным специалистом в своей области. Он должен иметь фундаментальную образовательную подготовку, владеть профессиональными знаниями и умениями, соответствующими уровню современной психолого-педагогической науки, и осознавать цели и значение своего профессионального труда в системе непрерывного образования.

В связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения в настоящее время осуществлен переход к установлению минимума результатов образования в форме профессиональных и общих компетенций специалистов.

Введение компетентностного подхода затрагивает все компоненты процесса обучения и требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения, а также и традиционных контрольно-оценочных процедур. Возникает необходимость в создании адекватной компетентностному подходу системы контроля и оценки качества подготовки будущих и работающих педагогов.

Анализ опыта работы образовательных организаций по новому ФГОС свидетельствует об имеющихся противоречиях в организации педагогического процесса между:

- потребностью современного общества в личности, владеющей общими, профессиональными компетенциями, и традиционным содержанием, технологиями образования, не позволяющими в полной мере сформировать необходимый уровень подготовки специалиста;

- необходимостью организации педагогического процесса, ориентированного на формирование общих, профессиональных компетенций у обучающихся и недостаточного теоретического обоснования, конкретных практических рекомендаций по реализации основных положений ФГОС в профессиональных образовательных учреждениях;

- необходимостью оценки сформированности компетенций и неразработанностью контрольно-оценочных средств [2].

Компетенции не являются набором предметных знаний и умений, а значит, образовательные организации не могут ограничиваться традиционными контрольно-оценочными процедурами в форме привычных тестовых заданий по отдельным предметам с выбором ответов. Необходимы оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории и проявляющиеся только в соответствующих видах практической деятельности обучающихся. Для реализации компетентного подхода образовательным организациям необходимо перестроить свою систему контроля, внедрив в учебный процесс серию компетентно ориентированных заданий [5].

Актуальной является задача разработки контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог». При условии возможности определения уровня сформированности профессиональных компетенций педагога можно будет говорить об успешном внедрении в практику профессионального стандарта.

Тема нашего исследования: «Разработка рекомендаций по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы с целью реализации профессионального стандарта».

Объектом исследования являются профессиональные компетенции педагога начальной школы в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог». Предметом исследования – уровни сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы.

Теоретическую основу исследования составили идеи компетентного, лично ориентированного и деятельностного подходов. Компетентный подход определяет требования к педагогу начальной школы в виде сформированности у него профессиональных и общекультурных компетенций, описанных в профессиональном стандарте педагога. Лично ориентированный подход определяет педагога как субъекта образовательной деятельности и рассматривает своей главной целью создание условий его развития с учетом его индивидуальности. Деятельностный подход определяет необходимость преимущественного использования активных технологий в обучении и совершенствовании профессиональных компетенций педагога.

Цель исследования: разработать рекомендации по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы с целью эффективного внедрения в практику профессионального стандарта «Педагог».

Мы исходили из предположения о том, что разработка рекомендаций по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы будет способствовать эффективному внедрению в практику профессионального стандарта «Педагог», если будет определено содержание профессиональных компетенций педагога начальной школы на основе стандарта ВПО и профессионального стандарта «Педагог»; будут описаны критерии и уровни сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы (собственно контрольно-измерительные материалы по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций); будут привлечены эксперты и внешние рецензенты к совместному решению задач исследования.

Основные задачи исследования:

1) осуществить анализ и дифференциацию содержания профессиональных компетенций педагога начальной школы на основе стандарта ВПО и профессионального стандарта «Педагог»;

2) разработать контрольно-измерительные материалы для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы;

3) разработать рекомендации по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы с целью внедрения профессионального стандарта «Педагог» в практику с учетом региональных особенностей и особенностей конкретной образовательной организации;

4) сформировать рабочую группу из числа преподавателей вузов Московской области и учителей-практиков с целью привлечения их к решению задач проекта;

5) осуществлять в различной форме (круглые столы, семинары, мозговой штурм) в ходе реализации проекта обсуждение промежуточных результатов и возникающих вопросов по исследуемой проблеме.

Научная новизна и значимость исследования:

- будет определено содержание профессиональных компетенций педагога начальной школы на основе стандарта ВПО и профессионального стандарта «Педагог»;

- будут описаны критерии и уровни сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы.

Практическая значимость исследования:

- будут разработаны контрольно-измерительные материалы для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы;

- будут разработаны и изданы рекомендации по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций, отражающих специфику работы педагога начальной школы, с учетом региональных особенностей, особенностей образовательной организации.

При внедрении результатов в массовую практику предполагается:

1) изучение будущими и работающими педагогами профессионального стандарта «Педагога»;

2) изучение разработанных контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы;

3) соотнесение содержания профессиональных компетенций педагога начальной школы и их уровней, разработанных в ходе анализа и дифференциации, с заявленными компетенциями стандарте ВПО и стандарте «Педагог», выявление их единой направленности;

4) изучение и применение на практике разработанных рекомендаций по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций, отражающих специфику работы педагога начальной школы;

5) предложения (рекомендации) от образовательных организаций по улучшению (уточнению) критериального аппарата оценки уровня сформированности профессиональных компетенций на основании применения его на практике.

Приступив к исследованию, мы проанализировали ситуацию, сложившуюся в системе образования Московской области применительно к реализации профессионального стандарта «Педагог». Также были проанализированы федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профессиональный стандарт «Педагог». С целью уменьшения разрыва между стандартом ВПО и стандартом «Педагог» мы обозначили и проранжировали профессиональные компетенции, имеющие в своем основании общую направленность на соответствие нормативным документам, касающимся квалификации педагога начальной школы. Представляется возможным использовать обозначенные нами компетенции в качестве специальных профессиональных компетенций в учреждениях среднего профессионального образования и вузах. Тогда мы сможем выстроить единую модель оценки уровня сформированности профессиональных компетенций как будущих, так и действующих педагогов начальной школы.

При описании критериев профессиональных компетенций и их показателей мы опирались в большей степени на знания и умения, которые применяет и демонстрирует в своей деятельности педагог начальной школы. В качестве примера некоторые компетенции, критерии их оценивания и уровни описаны в таблицах ниже.

Мы предполагаем, что оценить уровень сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы возможно, используя следующие методы:

1. Тестирование.
2. Карты самоанализа.
3. Наблюдение (в том числе самонаблюдение).
4. Собеседование.
5. Ситуативная задача.

6. Фрагменты урока (внеклассного занятия).

В таблицах для каждой компетенции приведены возможные методы оценивания.

Таблица 1

Компетенции	Критерии	Уровни/ Баллы	Показатели
<p>Готовность к самоанализу своей профессиональной деятельности и самообразованию (К 1)</p> <p>Карта самоанализа</p>	<p>1 - умение осуществлять рефлексию своей профессиональной деятельности: анализировать, устранять ошибки, корректировать, прогнозировать;</p>	<p>Низкий (критический) - 0</p>	<p>Не осуществляет рефлексию своей профессиональной деятельности</p>
		<p>Средний (допустимый) - 1</p>	<p>Частично осуществляет анализ своей профессиональной деятельности: попытки анализировать свою деятельность, устранять ошибки, корректировать деятельность</p>
		<p>Высокий (оптимальный) - 2</p>	<p>Осуществляет рефлексию своей профессиональной деятельности: проводит анализ, устраняет ошибки, корректирует, может спрогнозировать свою дальнейшую деятельность с учетом ошибок.</p>
	<p>2 - стремление к профессиональному развитию и самообразованию.</p>	<p>Низкий (критический) - 0</p>	<p>Не стремится к профессиональному развитию и самообразованию</p>
		<p>Средний (допустимый) - 1</p>	<p>Частично проявляет стремление к дальнейшему профессиональному развитию и самообразованию</p>
		<p>Высокий</p>	<p>Активно стремится</p>

		(оптимальный) - 2	к профессиональному развитию и самообразованию
--	--	----------------------	---

Таблица 2

Компетенции	Критерии	Уровни/Баллы	Показатели	
Способность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (К 2) Тест	- знание Конституции РФ, Закона РФ «Об образовании», Конвенции о правах ребенка, Закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», трудового законодательства;	Низкий	Не знает, не учитывает в своей педагогической деятельности	
		Средний	Знает фрагментарно, стремится учитывать в своей педагогической деятельности	
		Высокий	Знает, учитывает в своей педагогической деятельности	
	- знание Санитарно-эпидемиологических требований к условиям организации обучения в общеобразовательных учреждениях, нормативных правовых, руководящих и инструктивных документов, регулирующих организацию проведения мероприятий за пределами территории образовательной организации;		Низкий	Не знает, не учитывает в своей педагогической деятельности
			Средний	Знает фрагментарно, стремится учитывать в своей педагогической деятельности
			Высокий	Знает, учитывает в своей педагогической деятельности

	- знание концептуальных основ и содержания федерального государственного образовательного стандарта.	Низкий	Не знает концепцию и содержание ФГОС, не строит свою педагогическую деятельность в соответствии с ними
		Средний	Знает фрагментарно концепцию и содержание ФГОС, стремится строить свою педагогическую деятельность в соответствии с ними
		Высокий	Знает концепцию и содержание ФГОС, строит свою педагогическую деятельность в соответствии с ними

Таблица 3

Компетенции	Критерии	Уровни/ Баллы	Показатели
Способность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (К 3)	1 - знание содержания предметов начальной школы в пределах требований федерального государственного образовательного стандарта и методик их преподавания; Тест	Низкий	Слабые знания содержания предметов и методик их преподавания
		Средний	Знает фрагментарно (частично) содержание предметов и методики их преподавания
		Высокий	Знает глубоко и основательно содержание предметов и методики их преподавания
	2 - знание	Низкий	Не знает концептуальных

<p>концептуальных основ учебно-методического комплекса, реализуемого педагогом;</p> <p>Собеседование</p>		основ применяемого учебно-методического комплекса
	Средний	Знает частично (фрагментарно, примерно) концептуальные основы применяемого учебно-методического комплекса
	Высокий	Знает концептуальные основы применяемого учебно-методического комплекса
<p>3 - знание основной общеобразовательной программы начального общего образования; рабочих программ по учебным предметам; особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная общеобразовательная программа начального общего образования;</p> <p>Тест и/или Собеседование</p>	Низкий	Не знает структуру, содержание, особенности основной общеобразовательной программы начального общего образования, рабочие программы по учебным предметам, специфику региональных особенностей реализации ООП
	Средний	Частичное (фрагментарное) знание структуры, содержания, особенностей основной общеобразовательной программы начального общего образования, рабочих программ по учебным предметам, специфики региональных особенностей реализации ООП
	Высокий	Знает структуру, содержание, особенности основной общеобразовательной программы начального общего образования, рабочие программы по учебным предметам, специфику региональных

			особенностей реализации ООП
4 - умение оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик;	Низкий		Не умеет и не стремится оценивать образовательные результаты и осуществлять мониторинг личностных характеристик
	Средний		Стремится к овладению умением оценивать образовательные результаты и осуществлять мониторинг личностных характеристик
	Высокий	Фрагмент урока, наблюдение	Умеет оценивать образовательные результаты и осуществлять мониторинг личностных характеристик
5 - умение во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и	Низкий		Не стремится к овладению умением во взаимодействии с родителями, другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося
	Средний		Стремится к овладению умением во взаимодействии с родителями, другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную

	личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования. Ситуативная задача		образовательную траекторию обучающегося
		Высокий	Умение во взаимодействии с родителями, другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося

На данный момент нами разработаны контрольно-измерительные материалы для оценки уровня сформированности некоторых компетенций, содержание которых мы определили с учетом стандарта ВПО и профессионального стандарта «Педагог».

В дальнейшем предполагается осуществление промежуточного мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы на базе пилотных организаций (вузов, общеобразовательных организаций) с целью уточнения, углубления содержания профессиональных компетенций педагога и их корректировки. На следующем этапе мы планируем внесение корректировки в содержание контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы.

После этого можно будет приступить к разработке рекомендаций по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы с учетом региональных особенностей, особенностей образовательной организации.

Затем предполагаются апробация и внедрение рекомендаций по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы в образовательные организации Московской области.

Итоговый (рефлексивный) этап позволит оценить эффективность применения рекомендаций по оценке уровня сформированности профессиональных компетенций педагога начальной школы в образовательных организациях Московской области.

По нашим представлениям выделенные профессиональные компетенции, описание их критериев и уровней могут быть также применены и самими педагогами начальной школы в целях осуществления самоанализа своей педагогической деятельности, а также для аттестации педагогических работников на основе профессионального стандарта.

Таким образом, разработка контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога и методических рекомендаций по применению этих материалов поможет, на наш взгляд, разрешить некоторые противоречия в организации педагогического процесса, о которых говорилось в начале статьи, и тем самым повысить качество образовательного процесса в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог».

Список литературы:

1. Голуб, Г.Б. Профессиональные компетенции учителя: опыт измерения / Г.Б. Голуб, Е.А. Перельгина, И.С. Фришман // Справочник заместителя директора школы. – 2010. - №11.

2. Григорьева, А.Н. Условия формирования общих компетенций обучающихся в учреждениях СПО / А.Н. Григорьева [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://opochka-kolledg.ru>.

3. Джевицкая, Е.С. Практика оценки сформированности компетенций студентов в российских высших учебных заведениях / Е.С. Джевицкая // Современные научные исследования и инновации. – 2015. - № 2.

4. Марголис, А.А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов / А.А. Марголис, М.А. Сафронова, Л.М. Шишлянникова, А.А. Панфилова / Психологическая наука и образование. – 2015. - Т. 20. - № 5. – С. 77-91.

5. Огурцова, С.В. Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки сформированности общих и профессиональных компетенций студентов педагогических колледжей / С.В. Огурцова // Электронный научно-методический журнал «Наука и образование: новое время». – Режим доступа. – URL: <http://articulus-info.ru>.

6. О методике оценки уровня квалификации педагогических работников: Письмо Министерства образования и науки РФ от 20.11.2010 г. № 03-339.

7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат, магистратура).

© Н.А. Песняева

К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Савченко Алла Павловна

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии детства*

*ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты актуальные вопросы модернизации педагогического образования в сельской малокомплектной школе.

Ключевые слова: сельская начальная школа, системы развивающего обучения, универсальные учебные действия, развитие общего образования.

TO THE QUESTION OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN SMALL RURAL SCHOOL

Savchenko A.P.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

the Department of pedagogy and psychology of childhood

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov»

Arkhangelsk, Russia

Abstract. In the article topical issues of modernization of pedagogical education in the rural ungraded school.

Key words: rural primary school system of developmental education, universal educational actions, development of General education.

В современном мире образование является важнейшим фактором формирования нового качества экономики и общества. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. Российская школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности – образованной, нравственной, ответственной, способной к сотрудничеству, отличающейся динамизмом, конструктивностью, обладающей развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этно-национальной напряженности и социальных конфликтов, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Надлежит повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья.

Необходимо использовать все возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права). Многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи. В этой связи предстоит обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработной платы работникам образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда. Должна быть повышена инвестиционная привлекательность образования для вложения средств предприятий, организаций и граждан, модернизированы действующие в образовании организационно-экономические механизмы, что позволит увеличить объем внебюджетных средств в образовании, а также кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения.

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения указанной цели поставлены следующие задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Вышеобозначенные цели и задачи модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Осуществление модернизации образования затрагивает практически каждую российскую семью. Суть изменений в образовании, их цели, направления, методы должны регулярно разъясняться населению, а результаты общественного мнения должны пристально изучаться органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений и учитываться при проведении модернизации образования.

Важной организационно-педагогической мерой будет восстановление на современной технической основе учета детей школьного возраста и создание государственно-общественной системы обеспечения обязательного основного общего образования, мониторинга его реализации. Для обеспечения сельским школьникам равных возможностей в получении качественного общего образования будут осуществлены специальные, инновационные меры по поддержке и реструктуризации сельской школы, в том числе и малокомплектной.

За последние годы одной из самых инновационных направлений развития российского образования стала начальная школа. В настоящее время в начальной школе параллельно существует более десяти учебно-методических комплектов, представляющих образовательные системы начального образования – традиционную систему, систему Л.В. Занкова и систему Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Однако это не всегда дает положительные результаты. Об этом свидетельствуют международные исследования, в частности, PISA. В 2000 году Россия в исследовании PISA заняла 15-е место. Участники этого тестирования закончили начальную школу в 1994-1995 гг. В 2003 г. в этом же исследовании Россия занимает уже 32-е место. Участники тестирования закончили начальную школу в 1997-1998 гг. А в 2006 г. Россия на 37-м месте. Соответственно участники этого тестирования закончили начальную школу в 2000-2001 гг.

Возникает вопрос: «Почему?» Казалось бы, есть хорошее методическое обеспечение, есть из чего выбрать учебно-методический комплект с учетом особенностей детей своего класса, в распоряжении учителя новые технические средства обучения, значительная часть учеников начальной школы имеют и владеют компьютерами, имеют доступ к обширной информации через контент в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее – сеть «Интернет»). Убеждены, что большая часть учителей, работающих с младшими

школьниками, это ответственные работники, любящие свое дело, любящие детей. И все-таки не все получается, как хотелось бы и как должно быть. Причин, на наш взгляд, несколько, в том числе и то, что более 80% педагогов – приверженцы традиционной системы обучения.

Можно сказать, что всякое обучение развивает благодаря содержанию образования и благодаря тому, что учение является деятельностью, а личность развивается в деятельности. Однако психология и дидактика XX в. утверждают, что развивающая функция обучения реализуется успешнее, если обучение включает учащихся в активную и сознательную разнообразную деятельность.

В отечественной дидактике разработаны системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Организация обучения по этим системам направлена не только на формирование знаний, но, прежде всего, на разностороннее развитие ученика. Содержанием развития является появление новообразований в психической деятельности, развитие внимания, памяти, мышления, наблюдательности, творчества.

То, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, что, только участвуя в ней в качестве активного субъекта, ребенок может успешно развиваться разносторонне, сегодня понимает каждый учитель начальной школы. Однако мы не можем сказать, что в массовой практике младший школьник стал активным субъектом учебной деятельности, умеет учиться, сотрудничать с учителем и одноклассниками.

Научить учиться – значит сформировать умения и навыки учебной деятельности. Система усвоенных умений и навыков является необходимой основой любого вида практической и творческой деятельности, в процессе которой проявляется активное отношение к окружающей действительности, удовлетворение различных потребностей.

Все учебные умения и навыки можно разделить на специальные (или предметные) умения и навыки, общеучебные умения и навыки, и интеллектуальные умения и навыки.

Специальные умения и навыки формируются в учебном процессе в рамках изучения одного конкретного предмета и связаны со спецификой одной учебной дисциплины. В учебных программах по каждому учебному предмету наряду со знаниями выделены и специальные умения и навыки.

В условиях перестройки школы особое значение приобретает формирование у младших школьников готовности к непрерывному самостоятельному пополнению и углублению знаний, к самообразованию. Чтобы научить школьников учиться, необходимо сформировать у них общеучебные умения и навыки, широко используемые при изучении большинства учебных дисциплин.

От степени сформированности общеучебных умений и навыков во многом зависит качество и продуктивность учебного труда, ускорение темпа обучения. Именно в раннем возрасте ученики легче приобретают, долго сохраняют сформированные у них умения и навыки. Даже незначительные успехи и достижения в приобретении умений и навыков вызывают у них

чувство удовлетворения. С интересом школьники могут многократно повторять усвоенные действия, стремясь достигнуть более точного, быстрого и лучшего их выполнения. В результате целенаправленной работы овладение умениями и навыками для учащихся становится объективной потребностью.

В ряде исследований педагогов и методистов сделана попытка раскрыть сущность этих компонентов познавательной деятельности, построить систему работы по их формированию, определить критерии и уровни сформированности познавательных умений и навыков (А.В. Усова).

Были выявлены наиболее общие и необходимые умения и навыки и подразделены на группы: учебно-познавательные, учебно-информационные, учебно-интеллектуальные (Ю.К. Бабанский).

Навыки организации учебного труда, работы с книгой и другими источниками информации, культуры устной и письменной речи Н.А. Лошкарева и В.М. Коротов включили в «Программу развития умений и навыков школьников 1-10 классов».

Усвоение в процессе обучения таких способов деятельности, которые, превращаясь в умения и навыки, становятся достоянием личности, является составной частью социального опыта молодого человека. Поэтому исходной позицией авторов программы являлась категория способов деятельности. Такой подход к определению основания для выделения указанных групп общеучебных умений и навыков можно считать правомерным. Однако в проекте программы учтены не все стороны учебной деятельности. Не вскрыто соответствующее им многообразие познавательных умений и навыков, относящихся к начальному обучению, не получили должного отражения умения и навыки общие для цикла естественно-математических дисциплин, особенно тех из них, которые основаны на соответствующей учебно-практической деятельности (измерение, вычисление, проведение опытной работы, моделирование, конструирование, выполнение работы творческого характера).

Попытку всесторонне учесть особенности целостной структуры учебной деятельности, источники знаний, умений и навыков, способы их передачи и приобретения сделал А.Е. Дмитриев [1].

А.Е. Дмитриев выделил три группы общеучебных умений и навыков:

1. Умения и навыки при восприятии учебной информации.
2. Умения и навыки в процессе самостоятельной работы с учебником, книгой.
3. Умения и навыки практической деятельности.

В каждой из этих групп он определил две подгруппы:

1. Простейшие (элементарные) умения или навыки.
2. Обобщенные умения в широком значении.

Например, при восприятии учебной информации к простейшим А.Е. Дмитриев отнес умение «...осмысленного слушания, отчетливого восприятия устного изложения учителя, речи учащихся, воспитателя». К обобщенным умениям он отнес «концентрацию внимания на главном, выделение из

содержания материала ведущих положений, проведения простых теоретических обобщений, выводов» [1].

Простейший анализ различных подходов к формированию обобщенных умений и навыков показал, что единого подхода к решению этой проблемы в отечественной дидактике до последнего времени не было, потому учителю трудно было сориентироваться, больше внимания обращалось на формирование специальных умений и навыков, четко прописанных в учебных программах.

Одно из основных положений Концепции федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения – формирование универсальных учебных действий.

Основная образовательная программа начального общего образования ориентирует учителя на достижение планируемых «целевых установок, знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребёнка младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья».

К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены:

1) личностные результаты:

- готовность и способность обучающихся к саморазвитию;
- сформированность мотивации к учению и познанию;
- сформированность социальных компетентностей и личностных качеств, ценностно-смысловых установок выпускников начальной школы, отражающих их индивидуально-личностные позиции;
- сформированность основ гражданской идентичности.

2) метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные);

3) предметные результаты – освоенные обучающимися в ходе изучения учебных предметов:

- опыт по получению нового знания, его преобразованию и применению в каждой предметной области деятельности;
- система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира [2].

Программа формирования универсальных учебных действий конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, дополняет традиционное содержание образовательных воспитательных программ и служит основой разработки примерных программ учебных предметов, курсов, дисциплин.

Примерная программа формирования универсальных учебных действий для начального общего образования:

1) устанавливает ценностные ориентиры начального общего образования;

2) определяет понятие, функции, состав и характеристики универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте;

3) выявляет связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов;

4) определяет условия, обеспечивающие преемственность программы формирования у обучающихся универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному и основному общему образованию.

В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников должны быть сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.

Личностные универсальные учебные действия включают внутреннюю позицию обучающихся, адекватную мотивацию учебной деятельности, в том числе учебные и познавательные мотивы, ориентацию на моральные нормы и их выполнение.

В сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники должны овладеть:

- всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане);

- контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

В сфере познавательных универсальных учебных действий выпускники должны:

- научиться воспринимать, использовать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты – тексты, знаково-символические средства, в том числе действия моделирования;

- овладеть широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач.

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники должны:

- приобрести умения учитывать позицию собеседника (партнёра), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками;

- адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты.

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. в пособии для учителей «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» раскрывают виды и возрастные особенности развития универсальных учебных действий у младших школьников. Важно то, что авторы представили основные типы задач для оценки сформированности универсальных учебных

действий. Это поможет учителю более точно определить результаты учебной деятельности каждого ребенка [3].

Если учителю в ближайшие годы удастся решить проблему формирования универсальных учебных умений и навыков, то измениться и сам характер учебной деятельности.

Процесс освоения ребенком тех или иных форм существования объективного мира должен задаваться обучающими программами, специфическими способами и методами конструирования процесса обучения, а также расширением у учащихся представлений о том, как протекают психические процессы, которые обеспечивают процесс познания, каким закономерностям они подчиняются.

В течение длительной истории образования утверждалась мысль о том, что учитель должен знать ученика и владеть методикой преподавания, но редко ставился вопрос о том, что ученик тоже должен знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер. Ученик, как бы, не нес ответственность за то, как эти деятельности у него разворачиваются. Что же касается результатов обучения, то здесь спрос с ученика учителями и родителями (обучающими) был всегда самый строгий, бескомпромиссный. Вместе с тем плохие результаты интеллектуального развития, отставание, неуспеваемость имели причиной не только отсутствие способностей или стараний у тех или иных учеников. Во многих ситуациях можно было добиться большей эффективности учения, если бы учеников обучали элементам психологии, раскрывающим на доступном им уровне закономерности функционирования и развития личности, ее процессов, свойств и состояний.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (ННШ) определила приоритеты школьного образования в условиях долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации, обеспечивающих рост благосостояния граждан.

Успешность реализации таких планов, как констатируется в ННШ, «... зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения» [4].

«Сильная и известная на весь мир советская система образования была создана для решения проблем трансформации аграрного общества в индустриальное, должна была обеспечить массовое унифицированное образование людей как членов индустриального общества. Образование давалось надолго и предназначалось для того, чтобы обеспечить бесперебойную профессиональную деятельность человека в какой-либо одной отрасли или сфере деятельности на протяжении всей жизни. Теперь же в эпоху быстрой смены технологий должна идти речь о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения.

Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению» [4].

Каким должно быть общее образование, чтобы обеспечить решение стоящих перед ним задач?

В первую очередь, главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем. Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире. Обучающиеся должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и отличия в организации начальной, основной и старшей школ. Так, младшие школьники осваивают умение учиться, именно у них первостепенным становится формирование мотивации к дальнейшему обучению.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» выделила пять ключевых направлений развития общего образования.

1. Возможность уже в школе раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире.

Этой задаче должны соответствовать обновленные образовательные стандарты, включающие требования к структуре образовательных программ, к условиям реализации образовательных программ и к результатам их освоения.

Внедрение образовательных стандартов в начальной школе началось с 1 сентября 2009 года.

2. Система поддержки талантливых детей.

Одновременно с реализацией стандарта общего образования должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности.

Для решения данной задачи необходимо создание в каждой школе, как специальной системы поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общей среды для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных детей.

3. Развитие учительского потенциала.

Чтобы сохранить в школах лучших педагогов и пополнять школы новым поколением учителей, в том числе не обязательно с педагогическим образованием, но любящих и умеющих работать с детьми, необходимо внедрение для педагогов системы моральных и материальных стимулов, внедрение системы повышения квалификации на высоком современном уровне.

4. Современная школьная инфраструктура.

Данная задача может быть решена, если облик школ, как по форме, так и по содержанию, значительно изменится, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно, если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. «Находиться в школе должно быть комфортно» [4].

5. Приоритет здорового образа жизни.

Учитывая, что дети проводят в школе значительную часть дня, заниматься их здоровьем должна не только семья, но и педагоги. Поэтому решению этой задачи должна соответствовать качественная организация сбалансированного горячего питания, медицинского обслуживания и спортивных занятий школьников, своевременная диспансеризация, реализация профилактических программ, организация внеурочных спортивных мероприятий, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни и др.

В ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования, текущей деятельности федеральных органов управления образованием, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, муниципалитетов предстоит разработать и внедрить:

- новые требования к результатам освоения (умение учиться, компетентности; разные результаты для разных ступеней; опора на закономерности возрастного развития, передовую науку), структуре (вариативная часть; выбор занятий учениками; «неаудиторная занятость») и условиям реализации основных образовательных программ (механизмы достижения нового качества; предоставляемые новые возможности; стимулирование обновления и эффективности; привлечение талантливых педагогов);

- систему оценки качества образования, включая оценку образовательных достижений как основу для перехода с одной ступени обучения на другую, добровольные механизмы оценки качества для разных групп образовательных учреждений, участие России в международных сопоставительных исследованиях качества образования, сопоставление качества образования в различных муниципалитетах, субъектах Российской Федерации.

В направлении поддержки талантливых детей:

- практику деятельности специализированных учреждений для одаренных ребят, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

- систему мероприятий для поддержки общения, взаимодействия и дальнейшего развития одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности;

- обновленную практику деятельности летних (сезонных) профильных школ для самореализации и саморазвития учащихся;

- расширенную систему олимпиад, соревнований и иных творческих испытаний школьников;

- модели дистанционного, заочного и очно-заочного образования учащихся;

- систему обеспечения и консультационно-методической поддержки профильного обучения, реализуемого, в том числе, посредством индивидуальных образовательных программ учащихся, сетевого взаимодействия образовательных учреждений.

В направлении развития учительского потенциала:

- практику привлечения в школы учителей, имеющих базовое непедагогическое образование;

- новые технологии организации и финансирования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая развитие служб консультационно-методического сопровождения и сертификации квалификаций с координацией их деятельности на федеральном уровне;

- модели использования современных информационных и коммуникационных технологий в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

- практику сетевого взаимодействия, деятельности социальных сетей учителей, направленную на обновление содержания образования и взаимную методическую поддержку;

- новую модель аттестации педагогических и руководящих кадров системы общего образования, предполагающую обязательное периодическое подтверждение уровня квалификации.

В направлении развития школьной инфраструктуры:

- модельные методики нормативного подушевого финансирования и новой системы оплаты труда;

- практику деятельности школьных советов, обеспечивающих заинтересованное участие родителей и местного сообщества в управлении образовательными учреждениями;

- модели деятельности школ ступеней обучения, обеспечивающих специфику организации образовательного процесса для младших школьников, подростков и старших школьников;

- модели деятельности автономных учреждений общего образования.

В направлении обеспечения здоровья школьников:

- новые технологии и методики здоровьесберегающего обучения, обеспечивающие формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью, здорового образа жизни всех участников образовательного процесса;

- рекомендации по организации питания, спортивных занятий и медицинского обслуживания учащихся [4].

Развитие современной сельской школы в условиях Архангельской области связано с рядом проблем:

Первая проблема – социально-экономическая ситуация современного сельского социума: сложное финансово-экономическое положение сельского населения; скудное финансирование сельского образования; ухудшающаяся демографическая ситуация на селе; низкая заработная плата сельского учителя и т.д. Все это ведет к значительному уменьшению числа учащихся;

увеличению, с одной стороны, количества малокомплектных школ, с другой – к их сокращению; к высвобождению педагогических кадров; снижению качества знаний учащихся.

Вторая проблема – позиция микросоциума по отношению к преобразованиям в сфере образования, степень заинтересованности сельских жителей в реальных положительных изменениях состояния сферы образования, повышения его качества и доступности. К сожалению, отношение большей части населения характеризуется, с одной стороны, притязаниями на весьма высокий уровень образования детей, с другой – очень высокой пассивностью и слабой поддержкой сельской школы.

Третья проблема – отношение работников сферы образования к модернизации сельской школы. Основные сложности связаны с пониманием целей современного образования и понятий «качество образования» и «эффективность образования». Одни понимают «качество образования» традиционно как высокие оценки и высокий процент выпускников, поступающих в средние специальные и высшие учебные заведения; другие – как успешную социализацию выпускников.

Также много споров и разночтений вызывает и понятие «эффективность образования».

Какие проблемы необходимо решить в процессе модернизации сельской школы? Какова роль в их решении государства? Что может изменить школьный учитель?

Нерешенность этих вопросов приводит к низкому качеству сельского образования и, следовательно, значительно снижает конкурентоспособность выпускников сельских образовательных учреждений как при поступлении в вузы, так и на рынке труда.

Из вышесказанного следует, что модернизация сельских образовательных учреждений – проблема системная. А значит, ее решение возможно только на межведомственном уровне путем объединения усилий представителей всех сфер региона (района) в рамках системно-деятельностного подхода. В связи с этим основной целью деятельности сельских школ должно стать изменение отношения к вопросам образования у всех, имеющих к ним непосредственное отношение, субъектов: у общества и властных структур, у хозяйств и предприятий, у микросоциума, у работников сферы образования.

Описанную выше проблему можно полноправно характеризовать как комплексную и очень сложную как с точки зрения понимания, так и с точки зрения разрешения. Остро требуется обсуждение проблем современной сельской школы на различных уровнях власти, научным и научно-педагогическим сообществом, педагогами и администраторами сельских школ.

Список литературы:

1. Дмитриев, А.Е. Дидактика: учеб. пособие / А.Е. Дмитриев, Н.И. Фатеева, М.Р. Львов. – М., 1990.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – М., 2010.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2008.

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010.

© А.П. Савченко

ПРОФСТАНДАРТ ПЕДАГОГА В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Степаненко Наталья Александровна

*учитель английского языка МБОУ «Кантемировский лицей»
Кантемировского муниципального района Воронежской области
р.п. Канетмировка, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются причины разработки профессиональных стандартов в сфере образования, его структуру, содержание, функции, область применения профессионального стандарта педагога, а также знакомит с основными требованиями и личностными качествами, которыми должен обладать современный педагог на данном этапе развития образования. Также статья знакомит с механизмами использования стандарта, которые влияют на оценку квалификации специалиста и качество профессиональной деятельности и итоговой оценкой его использования.

Ключевые слова: структура, содержание и область применения профессионального стандарта педагога; механизм использования стандарта.

PROFSTANDART TEACHER IN THE PRACTICE OF MODERN TEACHERS

Stepanenko N.A.

*English teacher MBOU «Kantemirovskaya Lyceum»
Kantemirovsky municipal district, the Voronezh oblast
Kantemirovka, Russia*

Abstract. In the article the reasons of development of professional standards in the field of education, its structure, contents, functions, scope, professional standard of the teacher and introduces the basic requirements and personal qualities that should have a modern teacher at this stage of education development. This article also introduces mechanisms for the use of standards that affect the valuation of the expert's qualifications and the quality of professional practice and final assessment and its use.

Key words: structure, content and scope of the professional standard of the teacher; the mechanism of using the standard

Что значит быть хорошим учителем? Уже начиная с 30-х годов XX века, в нашей стране изучался этот вопрос. Старшеклассникам предлагалось написать сочинение на тему «Мой учитель». Ученики того времени, по данным Г.С.

Прозорова, включали в портрет хорошего учителя знание предмета и владение методикой, хорошие взаимоотношения с учащимися; умение правильно оценивать знания учащихся, дисциплинированность, их внешний вид.

В 40-е годы ученики в учителе ценили знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. Среди черт, характеризующих идеального учителя в глазах школьников 60-х годов, описаны следующие: уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, храбрость, остроумие, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность самостоятельности, любовь к педагогической работе.

В 70-е годы после проведения аналогичного исследования, по данным Ж. Лендел, портрет хорошего учителя описывался детьми набором следующих качеств: справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей и свой предмет.

О результатах аналогичного исследования, проведенного в 1986 г., Д.В. Колесов и И.Ф. Мягков писали, что пятиклассникам импонировали в личности учителя сочетание строгости с душевностью, добротой и уважением к ученикам. Шестиклассники наряду со строгостью ценили справедливость, доброту, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность. И далее добавляли, что основой для формирования отрицательного отношения к учителям были: невнимание, нечестность, равнодушие, склонность к нравоучениям. Ребята акцентировали внимание на таких негативных качествах учителя как несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность.

Данные исследования, проведенного Г.И. Михалевской в 1996 г., в котором школьникам предлагалось ранжировать качества учителя по степени их важности для ученика, показывают, что первые места ученики отводят доброте, внимательности, чувству юмора, такту.

Школа XXI века приобретает новый, современный облик, меняются и её ученики. Современные дети модернизированы, шагают в ногу со временем: они без труда смогли овладеть сотовыми телефонами, Интернетом, различными компьютерными программами, электронными книгами. Естественно, что современная школа диктует новые требования к работе учителя. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Важными чертами современного педагога являются: постоянное самообразование, самосовершенствование, самокритичность, эрудиция, целеустремленность и овладение новыми современными технологиями. И самое главное – современный педагог должен шагать в ногу со временем.

Учитель – это не только человек, который обладает внушительным багажом знаний и постоянно занимается самообразованием, но и профессионал, в совершенстве владеющий психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь ему в решении стоящих перед ним новых проблем.

На современном этапе модернизации образования общество нуждается в педагогах нового формата. Впервые в российском образовании разрабатывается концепция и содержание профессионального стандарта педагога.

Появление профессиональных стандартов – это не новинка, придуманная именно в России, а сложившаяся мировая практика. Самый передовой опыт на сегодняшний день по профессиональным стандартам в Великобритании.

Профессиональные стандарты в нашей стране разрабатываются в соответствии с п.1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Координирует разработку профессиональных стандартов Министерство труда России, и его основная цель – планомерно внедрять профессиональные стандарты во все области экономики.

В декабре 2012 г. внесены изменения в Трудовой кодекс Российской Федерации: глава 31 дополнена статьей 195.1. Понятия квалификации работника, профессионального стандарта, согласно которой:

профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнение определенной трудовой функции, а квалификация работника – это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника.

В профессиональном стандарте описаны трудовые функции по определенному виду деятельности, а также требования к знаниям, навыкам и опыту работы специалистов, выполняющих эти функции.

В профессиональном стандарте педагога определены основные требования к квалификации. Профстандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования; установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации, планировании карьеры, для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования.

Профессиональный стандарт является инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире, инструментом повышения качества образования и выхода отечественного образования на международный уровень.

В перспективе внедрение профессиональных стандартов должно привести к увеличению числа высококвалифицированных работников и повышению производительности труда. Проекты стандартов могут разрабатываться объединениями работодателей, работодателями, профессиональными сообществами, саморегулируемыми организациями и иными некоммерческими организациями с участием образовательных

организаций профессионального образования и других заинтересованных организаций. Методика разработки профессиональных стандартов предусматривает их широкое публичное обсуждение. Таким образом, на смену общественному формату разработки профессиональных стандартов пришел государственно-общественный.

Профессиональные стандарты применяются работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 года.

В работе над содержанием профессионального стандарта педагога приняли участие заслуженные педагоги, ведущие представители экспертного сообщества.

Какова итоговая оценка профессиональной деятельности педагога?

Итоговая оценка профессиональной деятельности педагога производится по результатам обучения, воспитания и развития учащихся. Производя такую комплексную оценку, необходимо учитывать уровни образования, склонности и способности детей, особенности их развития и реальные учебные возможности.

Так, в оценке работы педагога со способными учащимися в качестве критериев могут рассматриваться высокие учебные достижения и победы в олимпиадах разного уровня.

По отношению к учащимся, имеющим сложности в обучении и ограниченные возможности, в качестве критериев успешной работы педагогами совместно с психологами могут рассматриваться интегративные показатели, свидетельствующие о положительной динамике развития ребенка (Был – стал). Или, в особо сложных случаях (например, ребенок с синдромом Дауна), о сохранении его психоэмоционального статуса.

Оценку соответствия педагога требованиям профстандарта можно осуществить посредством внутреннего и внешнего аудита.

Что же такое аудит?

Аудит (от лат. Audit – слушает) – это процедура независимой оценки деятельности организации, системы, процесса, проекта или продукта.

В ходе аудита персонала устанавливается уровень соответствия сотрудника занимаемой им должности, оцениваются личностные качества, даётся комплексная характеристика работникам.

Внешний аудит – это оценка с привлечением специалистов аудиторской фирмы для получения действительно независимой оценки, которую может дать только взгляд «со стороны».

Внутренний аудит – аудит, осуществляемый собственными силами организации, например, ревизионной комиссией, или другой организацией от её имени для оценки соответствия предъявляемым к педагогам профессиональных требований.

Оба вида аудита включают в себя анализ планов и отчётов, посещение проводимых уроков, результатов обучения, воспитания и развития обучающихся.

Сбор данных для оценивания осуществляется путём «результативного» опроса, выслушивания, наблюдений, анализа документов, записей и документированных данных. В качестве внешнего аудита могут быть использованы также результаты аттестации педагогов.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования оценивается только комплексно. Высокая оценка включает сочетание показателей динамики развития интегративных качеств ребенка, положительного отношения ребенка к детскому саду и высокой степени активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада.

Оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с потребителями его деятельности. В качестве таких потребителей выступают сами учащиеся и их родители. Отсюда следует, что оценка деятельности учителя выходит за узкие ведомственные рамки и требует закрепления организационных форм и соответствующего им порядка проведения, обеспечивающего общественное участие в этой процедуре.

Введение профессионального стандарта педагога предоставляет регионам Российской Федерации и образовательным организациям дополнительные степени свободы, вместе с тем накладывая на них серьезную ответственность.

Региональные органы управления образованием совместно с профессиональным сообществом могут разработать дополнения к нему. В свою очередь, образовательные организации имеют возможность сформулировать свои внутренние стандарты, на основе которых нужно будет разработать и принять локальные нормативные акты, закрепляющие требования к квалификации педагогов, соответствующие задачам данной образовательной организации и специфике ее деятельности.

Профессиональный стандарт педагога, помимо прочего, – средство отбора педагогических кадров в образовательные организации. Международный опыт доказывает, что наиболее эффективной формой отбора, выявляющей уровень квалификации персонала в любой сфере деятельности, является стажировка будущих сотрудников.

Очевидно, что повсеместное введение профессионального стандарта педагога не может произойти мгновенно, по команде сверху. Необходим период для его доработки и адаптации к нему профессионального сообщества.

Список литературы:

1. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание).
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013. №30550.

Интернет-ресурсы:

1. <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071>
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%82>
3. <http://eduinspector.ru/2013/12/30/kak-podgotovitsja-k-perehodu-na-profstandart-pedagoga/>
4. <http://direktor.ru/article.htm?id=131>

© Н.А. Степаненко

**К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Сулейманова Асият Нагметовна

учитель МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»

г. Махачкала, Республика Дагестан

Аннотация. Как правило, в понятии компетенции подчеркивается возможность использования полученных знаний, умений и навыков на практике. В предлагаемой статье речь идет о сути и достоинствах компетентностного подхода в образовании, рассматриваются аспекты, которые необходимо учитывать при разработке такого подхода.

Ключевые слова: компетенции, образование, компетентностный подход, знания, навыки, практическое применение.

**THE QUESTION OF THE COMPETENCE APPROACH
IN MODERN RUSSIAN EDUCATION**

Suleymanova A.N.

teacher MBOU «Secondary School №16»

Makhachkala, Dagestan

Abstract. As a rule, in the concept of competence emphasises the ability to use acquired knowledge and skills into practice. In the article we are talking about the nature and advantages of the competence approach in education, discusses the aspects that must be considered when developing such an approach.

Key words: competence, education, competence approach, knowledge, skills, practical application.

Многочисленные исследования различных моделей профессиональной деятельности часто базируются на положении С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни и могут быть объединены в 2 группы: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. Основная цель первой модели заключается в развитии умений человека гармонично «вписаться» в окружающую действительность. Во второй же – внимание уделяется главным

образом формированию умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными установками, рассматривать любые препятствия как стимул дальнейшего развития. Модель профессионального развития нацелена на прогнозирование будущих изменений (перспектива ближнего развития).

Как известно, на профессиональное образование влияет множество факторов, прежде всего, – экономических. Но в нынешнем сложном мире сводить все изменения к ориентации только на современные нужды рынка труда было бы неправильно. Сегодня все большее значение приобретает понимание самого человека как неповторимой индивидуальности, намеренной взять на себя «ответственность за направляемое им самим развитие общества». Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация профессиональной педагогической подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального становления человека.

До недавнего времени, признавая и провозглашая приоритет человека, мы пытались идти по логике адаптационной модели так, возник в обществе интерес к правам человека – вводятся в стандарт соответствующие предметы; стали важными вопросы экологии – то же самое; осуществляется переход к рыночной экономике – вновь вводится соответствующий предмет [11]. И все это претворялось в жизнь без учета будущей профессиональной деятельности.

Компетенция (от лат. *competentia* – «соответствующий, способный») – интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенной ситуации различные элементы знаний и умений.

Современное понимание компетенции связано с разносторонним развитием личности, не сводящимся к сугубо профессиональным умениям и навыкам, а задающим учащемуся широкую образовательную планку, в которой, во-первых, он получает необходимые профессиональные знания, во-вторых, – общечеловеческие и общекультурные навыки.

Компетентностный подход – это подход, нацеленный на результат образования, причем в качестве последнего рассматривается не сумма полученных знаний, а умение человека применять эти самые знания в разрешении различных проблемных ситуациях. Комплекс подобных ситуаций зависит от специфики образовательного учреждения: общего или профессионального (по отраслям) образования, начального, среднего или высшего. На данном этапе требования компетентностного подхода рассматриваются большей частью в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, призванных к включению современного российского образования в мировые стратегии развития высшего образования. Реализация новых государственных образовательных стандартов должна обеспечить как получение фундаментальных знаний, так и овладение профессиональными компетенциями [9]. Для этого высшая школа в сотрудничестве с работодателями должна

определить общие компетенции бакалавра, магистра и специалиста, а также сформировать требования к их профессиональной подготовке с учетом общемировых тенденций.

О компетентностном подходе можно говорить исходя из целей образования, т.е. определения того, что обучаемый должен знать и уметь, прослушав конкретный курс, получив определенную квалификацию. При подобном подходе такие профессиональные цели формулируются более общим образом, профессиональные границы в определенной степени стираются, поскольку целью обучения является формирование личности, в первую очередь, наделенной набором качеств социальных и лишь во вторую – профессиональных [4]. Обычно в понятии компетенции подчеркивается также возможность применения полученных знаний на непосредственной практике.

Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, объединяющую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой, – отражает междисциплинарные требования к результатам образовательного процесса. От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя оторвать компетенции от содержания образования, равно как и не следует рассчитывать на то, что посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Дело в том, что за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Компетенции являются также результатом образовательных методов, технологий, организационных форм и т.п. Исходя из результатов образования и компетенций, можно определить уровень квалификации. Компетенции идентифицированы с помощью научно-корректных процедур и их освоение должно поддаваться оцениванию.

Поэтапная система профессионального образования включает в себя две ступени: первая – получение среднего специального образования, и на его основе вторая ступень – высшее профессиональное образование. Средние специальные учебные заведения ориентированы на подготовку специалиста со средним профессиональным образованием. Особенностью подготовки таких специалистов является их практикоориентированная направленность. По окончании ССУЗ выпускники могут приступать к профессиональной деятельности или же продолжать обучение на второй ступени. Высшее профессиональное образование в многоступенчатой системе также ориентировано на получение специальности (квалификации). Помимо основной специальности студент может получить дополнительную специальность, а также продолжать специализироваться в определенной сфере деятельности.

Для успешной реализации идей компетентностного обучения необходимо понимание способностей обучаемых и как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого, и как врожденной предрасположенности, талантливости личности в выполнении той или иной

деятельности, и как смыслового значения приобретенного умения. При этом в процессе обучения способности отдельной личности должны не только учитываться, но и развиваться. Потребность общества в творческих и инициативных людях предполагает развитие способностей каждого к самым различным видам деятельности, а способности проявляются и развиваются только в деятельности. Необходимо идти по пути не только выявления особо одаренных детей, но и обязательного формирования способностей и интересов каждого школьника в различных областях знаний и видах деятельности. Такой вариант внедрения компетентностного подхода в школьное образование не ломает традиционную систему обучения, а совершенствует ее, сохраняя все то лучшее, что было присуще нашему образованию с давних пор [12], – деятельностно-личностный характер, ориентир на научные факты, конкурентоспособность выпускников.

В заключение следует сказать о том, что компетентностный подход в образовании разрешает один из самых важных вопросов, связанных с трудностями реализации приобретенных обучающимися знаний и навыков на практике. Данный подход в образовании свидетельствует о развитии у каждого обучающегося способности к самостоятельному поиску решения проблем самого различного характера с помощью как социального, так и личного опыта [7; 10]. При этом от системы образования требуется обеспечения таких условий, в которых обучающийся имел бы возможность заниматься решением задач любого типа: познавательных, нравственных, мировоззренческих, коммуникативных и др.

Список литературы:

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. - № 4. – С.19-27.

2. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет журнал «Эйдос». – 2005. 10-12 сентября [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 26.

4. Боровых, В.П. Компетентностно-ориентированная модель образования в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения / В. П. Боровых [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.vspc34.ru/index.php?id=1095&option...view=article.

5. Бронзино, Л.Ю. Компетентностный подход в образовании: проблема формирования общекультурных компетенций студентов в контексте социокультурной среды вуза / Л.Ю. Бронзино, М.Н. Филатова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - №6(14). – Режим доступа www.sisp.nkras.ru.

6. Гашаров, Н.Г. Принципы организации учебного процесса на ФНК: Материалы IV Международной научно-практической конференции,

посвященной 40-летию Факультета начальных классов Даггоспедуниверситета / Н.Г. Гашаров, Х.М. Махмудов. – М.: «Парнас», 2014. – С. 142-144.

7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5.

8. Зиновьев, А.М. Компетентностный подход как парадигма школьного образования / А.М. Зиновьев / Компетентностный подход в образовании всех уровней. – Режим доступа: [www.interactive-plus.ru<e-articles/collection](http://www.interactive-plus.ru/e-articles/collection).

9. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

10. Каверина, И.Г. Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе / И.Г. Каверина / Интернет-журнал «Эйдос». 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-5.htm>.

11. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с. – С. 116-122.

12. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. - № 5. – С. 3-12.

13. Радионова, Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицына // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2006. www.omsk.edu

14. Шмигирилова, И.Б. Школьное образование в контексте компетентностного подхода / И.Б. Шмигирилова // [sevcb.ru>main/wp-content/uploads/2015/12/113.pdf](http://sevcb.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/113.pdf).

© А.Н. Сулейманова

СОВРЕМЕННЫЙ ВУЗОВСКИЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Сычёва Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование»

Педагогического института имени В.Г. Белинского

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Россия

Борисов Андрей Викторович

кандидат исторических наук, доцент

кафедры «Иностранные языки и методика преподавания

иностранных языков»

Педагогического института имени В.Г. Белинского

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Россия

Аннотация. В статье раскрыто понятие «учебник»; рассматриваются функции, дидактические и методические требования к нему на современном этапе развития образования и в условиях реализации профессионального стандарта педагога. Реализация этих требований в вузовских учебниках будет способствовать подготовке специалиста к работе в парадигме личностно ориентированного развивающего образования по школьным учебникам нового поколения, развитию профессиональных компетентностей будущих педагогов.

Ключевые слова: учебник, учебник нового типа, функции учебника, дидактические и методические требования к нему.

MODERN UNIVERSITY TEXTBOOK AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Sycheva M.V.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department «Preschool and special education»
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Penza State University»*

Penza, Russia

Borisov A.V.

*candidate of historical Sciences, associate Professor
the Department of «Foreign languages and methods of teaching
foreign languages»
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Penza State University»*

Penza, Russia

Abstract. In the article the concept «tutorial»; functions are considered, didactic and methodical requirements at the present stage of education development in the conditions of implementation of professional standard of the teacher. The implementation of these requirements in College textbooks will contribute to the preparation of specialist to work in the paradigm of personality-oriented developmental education textbooks of new generation, development of professional competences of future teachers.

Key words: textbook, textbook of the new type, functions of the textbook, didactic and methodological requirements.

Учебник является одним из центральных компонентов системно-методического обеспечения процесса обучения. Учебники и учебные пособия были и остаются основными средствами трансляции знаний, стереотипных умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочной деятельности. Поэтому от качества вузовских учебников в значительной мере зависит качество подготовки современного педагога.

Теорию учебника нового типа начали разрабатывать ещё в 70-е гг. XX века ведущие учёные И.М. Бим, Г.Г. Граник, Д.Д. Зуев, В.В. Краевский, И.Я.

Лернер, М.Н. Скаткин и др. Серьёзный вклад в разработку методологических подходов к учебнику нового поколения внёс А.А. Леонтьев.

Большинство современных исследователей в определении понятия «учебник» традиционно ссылаются на определение Д.Д. Зубова: учебник – это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные программой для обязательного усвоения учащимся с учётом их возрастных или иных особенностей [3].

В ряде исследований (Ю.Б. Васенев, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) чётко прослеживается тенденция рассмотрения учебника как своего рода модели учебного процесса: «...учебник – технология изучения дисциплины для учащегося. Учебник можно рассматривать как наиболее детализированную модель педагогической системы» [2, с. 4]; «...учебник представляет собой своеобразный сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения. Необходимо сделать всё возможное, чтобы запрограммировать в учебнике такую деятельность обучения, в которой обеспечивалось бы гармоническое единство трёх его функций: обучения, воспитания и развития» [6, с. 18].

Необходимо особо выделить в этой связи концепцию коллективно-распределённой деятельности (В.В. Рубцов). Согласно этой концепции учебник должен стать полноценным участником образовательного процесса, организующим работу и учителя, и учащихся. Таким образом, работа в классе распределяется между учителем, учащимися и учебником, между ними происходит диалог-полилог [5].

В теоретических и методологических разработках учёных 70-90-х гг. XX в. – начала XXI в. Обозначился ряд направлений научного поиска: исследование и описание функций учебника, дидактических и методических требований к нему.

Основные дидактические функции современного учебника обобщены и сформулированы Д.Д. Зубовым [3, с. 31]. По его мнению, учебнику должны быть свойственны по меньшей мере следующие дидактические функции: информационная, систематизирующая, функции закрепления знаний и самоконтроля, самообразования, а также интегрирующая, координирующая и развивающе-воспитательная. При этом все они «должны выступать в каждом учебнике в иерархическом единстве, в комплексе», представляющем иерархическую систему. Как правило, исследователи проблемы учебника (не только школьного, но и вузовского) берут за основу данный перечень, внося в него некоторые коррективы. Так, Ю.Б. Васенев уточняет ряд функций и дополняет их перечень, выделяя трансформационную функцию учебника:

1) информационная (учебник является носителем содержания информации);

2) трансформационная (в учебник в качестве содержания образования включён определённый объём педагогически переработанных научных знаний);

3) систематизирующая (материал в учебнике изложен с в строгой последовательности);

4) закрепляющая и контролирующая (всемерное облегчение учащемуся усвоения и закрепления материала, помощь в самостоятельном освоении нового материала и в восполнении пробелов);

5) интегрирующая (формирование в результате изучения дисциплины целостного представления о ней);

б) координирующая (координация всех остальных средств обучения, в том числе различных пособий, технических средств обучения и т.п.);

7) развивающе-воспитательная (содействие формированию всесторонне-развитой личности) [2, с. 5].

Учебник, как отмечал А.А. Леонтьев [4], выполняет в образовательном процессе следующие функции:

1) информирующую, то есть возможность использования учебника как источника той или иной информации;

2) развивающую, то есть возможность использования учебника в целях формирования необходимых навыков и умений, а более широко – вообще стимулирования и поддержки интеллектуального и личностного развития будущего педагога;

3) систематизирующую по отношению к материалу, представленному в учебнике;

4) контролирующую, речь идёт о «встроенных» в учебник способах и приёмах контроля за степенью и качественной адекватностью усвоения программного материала;

5) мотивирующую, особенно тесно связанную с развивающей функцией (в части развития личности) и направленную на пробуждение и поддержание у будущего педагога интереса к предмету, обеспечение внутренней мотивации работы с этим учебником.

Практически эти пять позиций как необходимое требование можно отнести к любым учебникам, при любом подходе к образовательному процессу.

Сопоставление подходов Д.Д. Зуева и А.А. Леонтьева к определению функций учебника позволяет увидеть последовательное утверждение развивающей парадигмы образования (усиление внимания к развивающей функции, появление мотивирующей функции, акцент на обучающей функции контроля, на создании условий для саморазвития личности будущего педагога).

На современном этапе развития образования и в условиях реализации профессионального стандарта педагога изменилась роль учебника. Под учебником перестали понимать книгу, предлагающую сумму знаний по специальности. Учебник стал прежде всего инструментом для последовательного развития личностных качеств студента, задающим алгоритм формирования умения самостоятельного овладения специальностью. Потребность именно в таких учебниках для педагогических вузов сегодня особенно велика.

Учебник нового поколения, помимо выполнения своих основных функций (информационной, развивающей, систематизирующей, контролирующей, мотивирующей) и соответствия общим дидактическим и методическим требованиям, должен отражать новую образовательную парадигму, а именно:

1. Учебник должен быть так написан, чтобы любой студент мог работать по нему с неослабевающим интересом. Для этого, например, в учебнике могут быть предложены система дифференциации текстов, вообще материал с разной степенью обязательности, дана возможность свободного выбора заданий (задач), чтобы приспособить материал к личностному и индивидуальному многообразию обучающихся.

2. По мнению Е.В. Бунеевой, в вузовском учебнике должен «работать» принцип минимакса: содержание, которое предлагается всем студентам, гораздо шире, чем тот необходимый минимум, который обязательно должны усвоить все студенты [1, с. 200]. И в этом пространстве между «максимумом» и «минимумом» каждый находит своё место, определяет свой уровень профессионального и личностного развития и саморазвития.

3. Вопреки сложившимся представлениям учебник нового поколения не должен и не может становиться «складом» для хранения максимального количества информации по данной дисциплине. Большой объем учебника – это скорее плохо, чем хорошо. В идеале вузовский учебник по педагогике и методике может включать лишь базовый материал для ориентировки в определённой предметной области и многочисленные отсылки к различным источникам информации, в том числе интернет-ресурсам через систему многоуровневых продуктивных заданий.

4. Необходима реализация в учебнике не только развивающей, но и контролирующей функции (обучающий контроль, самоконтроль).

5. Содержание и структура учебного материала должны мотивировать и обеспечивать самостоятельную деятельность студентов.

6. Наконец, учебники для педагогических вузов должны обеспечивать внутреннюю преемственность и непрерывность со школьным образованием (учитывать содержание, формы, образовательные технологии) и плавный, органичный переход обучения на более высокую ступень (внешняя преемственность).

Реализация этих требований в вузовских учебниках будет способствовать подготовке специалиста к работе в парадигме лично ориентированного развивающего образования по школьным учебникам нового поколения, развитию базовых компетентностей педагогов: их личностных качеств, умений ставить цели и задачи педагогической деятельности, информационной компетентности.

В заключение следует подчеркнуть, что необходимо появление в высшем педагогическом образовании системы учебников, ставящих новые образовательные задачи и нацеливающих не только на поучение максимума

вариативной информации, но и на саморазвитие личности, отвечающих современным методическим и дидактическим требованиям.

Список литературы:

1. Бунеева, Е.В. Школьный и вузовский учебник нового поколения / Е.В. Бунеева // Формирование базовых профессиональных компетентностей будущих педагогов в условиях реализации новых образовательных стандартов и вузовский учебник. Сборник материалов. – М.: Баласс, 2009. – С. 200-201.
2. Васенев, Ю.Б. Организационные основы системы образования: нормативно-правовые основы деятельности преподавателя в вузе [Электронный учебник] / Ю.Б. Васенев. – СПб. – <http://umu/spbu.ru>.
3. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Леонтьев, А.А. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения / А.А. Леонтьев // «Школа 2100» как образовательная система. Сборник материалов. Вып. 8. – М.: Баласс, 2005. – С. 17-27.
5. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Скаткин, М.Н. Проблема учебника в современной дидактике / М.Н. Скаткин // Справочные материалы для создания учебных книг / сост. В.Г. Бейлинсон. – М.: Просвещение, 1991.

© М.В. Сычёва, А.В. Борисов

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Фахрутдинова Лилия Радифовна

аспирант кафедры теоретической и инклюзивной педагогики

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. В статье раскрыто содержание социальной активности педагога, ее формы и виды.

Ключевые слова: социальная активности, социально активная личность.

EDUCATION SOCIAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER

Fahrutdinova L.R.

graduate student, Department of theoretical and inclusive pedagogy

Private Educational Institution of Higher Education «Kazan Innovative University

named after V.G. Timirjasewa» (IEML)

Kazan, Republic of Tatarstan

Abstract. The article reveals the content of the social activity of the teacher, its forms and types.

Key words: social activity, socially active personality.

Среди актуальных проблем педагогики особое место занимает проблема воспитания социально активной личности. Формирование социальной активности у тех, чья будущая деятельность относится к социальной сфере – одна из важнейших задач организаций высшего и среднего профессионального образования. Для студентов, осваивающих педагогические специальности, социальная активность и социальная зрелость – одно из условий успешности их будущего взаимодействия с обучающимися.

Социальная активность представляет один из уровней человеческой активности, некое интегративное качество личности, включающее социальные, профессиональные и нравственные качества личности. Сущность понятия «социальная активность» раскрывается в исследовании Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе и других авторов. Аналитическое осмысление научных подходов к содержанию данного позволяет сформулировать содержание воспитательного взаимодействия, в работе со студентами, избравшими для себя педагогическое поприще.

Социальная активность различными авторами трактуется по-разному: как своеобразная мера деятельности в обществе; мера направленности деятельности; сама деятельность; совокупная способность субъекта к многообразию деятельных отношений с объективной действительностью [1; 2; 4].

Социальная активность – это определенное качество личности, возможность действовать сознательно, не только приспособляться к действительности, но и изменять ее.

В.З. Коган дает следующее определение социальной активности – это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно социально психологические качества, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности [3].

В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова социальная активность – это понятие, определяющее деятельность личности в обществе и связана с превращением интереса в фактор действия, с познанием. Обусловлена деятельной природой личности, различием между условиями существования и потребностями личности [5].

Для современного мира все более актуальным становится понятие «социальная активность», её формирование у студентов. Данный термин в современный период дополняется новым содержанием.

С нашей точки зрения, социальная активность, в частности социальная активность будущего педагога – это совокупность социально значимых действий личности, направленных на осознанное интенсивное взаимодействие с социальной средой, осуществляющее в ходе своей деятельности

На сегодняшний день понятие социальная активность можно трактовать как в широком, так и в узком смыслах. В широком смысле под социальной активностью понимаются связи личности с социальным целым, готовность

личности работать в интересах общества, принятие общественных интересов. В узком смысле под социальной активностью понимается качество личности, выражающее её связи с определённой социальной общностью [6].

Степень социальной активности зависит от отношения личности к своему основному виду деятельности. Именно в нем происходит получение социально важных обязанностей, складывается самосознание личности, определяется самооценка и др. Так активность перетекает в социальную систему потребностей и интересов личности. Данный процесс представляет собой:

- осознание общественных явлений;
- развитие социальных чувств и потребностей, имеющих гражданскую направленность;
- включение в имеющую социально ценную направленность деятельность.

Социальная активность обеспечивает качественное развитие личности. Способствует правильному выбору целей в жизни. Формирует творческое отношение к своей деятельности. Вырабатывает понимание как материальных, так и духовных ценностей личности.

На каждой ступени развития личности социальная активность достигает своей определённой цели. Показателем социальной активности на различных этапах развития становится изменение мотивации. Нацеленность этой мотивации на удовлетворение потребности в общественно значимой деятельности и социально ценном общении.

Всем видам социальной активности присущи как общие черты, так и различия:

- они определяются материальными условиями общества, общественными потребностями и интересами;
- реализуются в тех или иных областях общественной жизни;
- представляют собой творческую, созидательную деятельность, характеризующуюся стремлением внести личный вклад в тот или иной общественный процесс, в развитие общественной жизни;
- обладают определенным потенциалом.

Таким образом, условиями, способствующими эффективному становлению социальной активности, можно считать:

- включение личности в социально значимую деятельность;
- формирование позитивной мотивации деятельности с учетом ценностей, целей социума;
- способствование приобретению социального опыта посредством решения личностно-, профессионально-значимых и социальных задач;
- увеличение степени открытости учебного заведения, которая обеспечивает в образовательном пространстве взаимодействие обучающихся с разными сегментами общественности.

Для развивать социальной активности необходимо знать в чём она проявляется и чем характеризуется. Нужно развивать и обращать внимание на те качества, которые развивают и расширяют границы социальной активности.

Если преобладают некоторые качества, которые развивают и расширяют диапазон активности.

Социальную активность можно описать следующими свойствами:

- спецификой внутреннего состояния личности в момент действия,;
- устойчивостью по отношению к реализуемой цели, в отличие от пассивности как тенденции непротивления обстоятельствам, с которыми надлежит встретиться в будущем.

Реализация задачи воспитания социальной активности будущего педагога предполагает включение всех обучающихся в разнообразные формы социально значимой деятельности. Так как общество подразумевает наличие различных сфер деятельности, то можно выделить следующие формы социальной активности: политическая активность; гражданская активность; культурная активность; творческая активность; трудовая активность; коммуникационная активность.

Одной из форм социально значимой деятельности является участие в волонтерском движении. Вовлеченность будущего педагога в волонтерское движение способствует формированию у него актуальных социальных навыков. К ним относятся – умение работать в команде, взять на себя ответственность.

Участие в волонтерских акциях – своеобразный путь познания социальных проблем, осознание своих возможностей и собственной ответственности за их решение. Особое значение имеет вовлеченность будущего педагога в работу с детьми.

Другой значимый социальный опыт может быть приобретен студентом через участие в разработке социальных проектных мероприятий.

Под социальным проектированием понимается деятельность, имеющую значимый социальный эффект, направленную на приобретение качественно нового опыта, подразумевающую творческую активность, самостоятельную инициативу и конструктивное взаимодействие с окружающим социумом, формирующую социальные, в частности, формирование активной жизненной позиции, развитие умения анализировать социальные процессы, видеть трудности и предлагать собственные решения.

Проектная деятельность способствует развитию познавательной, гражданско-общественной, трудовой деятельности.

Воспитание социальной активности будущего педагога, его позитивного общественного взаимодействия является важнейшей целью деятельности любого образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Абрамова, Н.Т. Сфера деятельности и уровень активности / Н.Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1970. - № 9. – С. 75-85.
2. Арефьева, Г.С. Социальная активность / Г.С. Арефьева. – М.: Высшая школа, 1974. – 142 с.

3. Коган, В.З. Общественная активность личности как социально психологическая проблема: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1970. – 22 с.

4. Семенов, В.Е. Ценностные ориентации современной молодёжи / В.Е. Семенов// Социологические исследования. – 2007. - №4. – С. 37-43.

5. Социальная активность [Электронный ресурс] / Философский словарь. – Режим доступа: <http://www.edudic.ru/fil/1160/#>.

6. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ). – Киев, 1983. – С. 12.

© Л.Р. Фахрутдинова

СТАТУС ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕСТВЕ: САМООПРЕДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник

Центра прикладных психолого-педагогических исследований

ФГБОУ ВО «Московский государственный

психолого-педагогический университет»

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлена самооценка современными российскими учителями статуса своей профессии на основе самоопределения на «социальной лестнице престижа» и соотнесения престижности собственной профессии с другими видами деятельности. Выявлены ведущие факторы, определяющие негативную и позитивную оценку учителями степени престижности своей профессии. Рассмотрена удовлетворенность педагогов своей работой и выбором профессиональной деятельности в целом. Анализ осуществлен на основе некоторых результатов социологического опроса «Профессиональная идентичность современного педагога», проведенного Сектором мониторинговых исследований ФГБОУ ВО МГППУ весной 2016 г.

Ключевые слова: статус, профессия, современный учитель, самоопределение, социальный престиж, удовлетворенность работой.

THE STATUS OF THE TEACHING PROFESSION IN SOCIETY: SELF-DETERMINATION OF RUSSIAN TEACHERS

Husnutdinova M.R.

candidate of sociological Sciences, senior researcher

Center for applied psychological and educational research

Moscow State University of Psychological & Education

Moscow, Russia

Abstract. The article presents self-esteem of the modern Russian teachers of the status of their profession on the basis of self-determination on the «social ladder of prestige» and match the prestige of their own profession with other activities.

Identified the leading determinants of negative and positive evaluation by teachers of the degree of prestige of their profession. Examines the satisfaction of teachers with their work and career choices in General. Analysis is conducted on the basis of some results of the sociological survey «Professional identity of a modern teacher», conducted by the Sector monitoring studies doctor of education in spring of 2016

Key words: status, profession, the modern teacher, self-determination, social prestige, job satisfaction.

В российском образовании произошли существенные перемены относительно требований, предъявляемых к школьному учителю и выполняемым им функциям. Это серьезно повлияло на самоощущения педагогов себя в профессии и восприятие престижности выбранного ими направления деятельности. Профессиональный престиж формируется «уровнем необходимого образования для реализации профессиональной деятельности, уровнем оплаты труда, уважением или авторитетом членов профессионального сообщества в обществе, привлекательностью профессии, соотношением с другими профессиями, социокультурным контекстом, т.е. соотношением с преобладающими в обществе в данный период ценностями и нормами» [2, с. 31].

В ходе, реализованного Сектором мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета, опроса «Профессиональная идентичность современного педагога» был затронут вопрос самооценки учителями степени престижности своей профессии. Анкетный опрос проводился по трехступенчатой стратифицированной вероятностной выборке, объем которой составил 1000 школьных педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций всех федеральных округов Российской Федерации (кроме Крыма) и отдельно г. Москвы.

Российский учитель на «лестнице социального престижа».

Как показал опрос, более чем две трети опрошенных педагогов (68%) при ответе на вопрос о том, где они расположили бы себя на лестнице из 10 ступеней, на верхних ступенях которой стоят представители наиболее престижных в нашем обществе профессий, на нижних – наименее, разместили себя в нижней части этой лестницы (68% учителей расположили себя не выше середины лестницы – 5 ступени). Из них основная часть оценила свое положение на лестнице на ступенях от 3 до 5 (половина всех опрошенных - 52%), а 8% – на самой нижней ступени престижа.

Максимальная доля (21%) участников опроса считают, что занимают 5 ступень. Доля педагогов, уверенных, что их профессия не престижна (ступени престижа 1 и 2) более чем в два раза превышает доли тех, кто считает свою профессию престижной (ступени 9 и 10) – 16% и 7% соответственно.

Необходимо отметить, что чем выше стаж работы педагога, тем чаще он оценивает свою профессию как непрестижную. Наиболее низкие оценки поставлены опытными педагогами со стажем более 10 лет (70% респондентов

со стажем от 21 до 64 лет оценили свое положение не выше 5 ступени, 69% со стажем от 10 до 20 лет).

В целом основная часть опрошенных педагогов расположила себя на средних и ниже средних ступенях лестницы. Это демонстрирует, что их самооценка, самоощущение и самоидентификация в большинстве своем характеризуются неуверенностью и неопределенностью.

Статус учителя по сравнению с другими профессиями.

В ходе проведенного социологического опроса им было предложено сравнить престижность своей профессии с рядом других. В итоге позиции педагогов разделились: одна половина считает свою профессию «менее престижной», вторая «более престижной» или «одинаково престижной» по сравнению с такими профессиями как врач, экономист, государственный служащий, полицейский и менеджер по продажам.

Наибольшее единодушие проявилось в сравнительной оценке профессий педагога и врача – 52% респондентов считают, что эти специальности «одинаково престижны». Но около трети опрошенных (32%) определяют свой статус как «менее престижный», чем у врача.

Наиболее низкий статус своей профессии респонденты ощущают в сравнении с профессиями «экономиста» и «государственного служащего» (47% и 49% - «нет, менее престижна»). Единственная профессия, где доля респондентов, уверенных в более высокой престижности профессии педагога, несколько превышает долю имеющих противоположенное мнение – менеджер по продажам (44% - «да, престижнее» против 41% - «нет, менее престижна»).

При сравнении статуса профессии учителя с другими профессиями наиболее низкие оценки получены от учителей, имеющих стаж работы более 20 лет.

Основные факторы, определяющие статус педагога.

Негативное влияние оказывают три основных фактора. Во-первых, отсутствие «свободного времени» - 64% (совокупный показатель самых низких баллов – 1 и 2 (40% и 27% соответственно). Во-вторых, недостаточно «высокая заработная плата» (55%). В-третьих, отсутствие «социального признания профессии учителя в обществе в целом» (41%). Последняя проблема более всего беспокоит представителей старшего поколения – среди респондентов со стажем до 5 лет таких 24%, со стажем более 20 лет в два раза больше – 47%.

Позитивная оценка статуса профессии определяется выбором педагогической деятельности в целом: «удовлетворенность выбором профессии» (совокупный показатель высоких оценок 4+5 - 66%), «удовлетворенность результатами своего труда» (57%) и «творческая самореализация, креативность и свобода от шаблонов в работе» (55%).

«Уважение среди учеников» и их «родителей» также положительно сказывается на самоопределении статуса педагога. Но это влияние не так однозначно. Несмотря на то, что преобладают высокие оценки (42% и 48% - соответственно), отмечаются значимые показатели и по негативным оценкам – 20% и 19%.

Следовательно, на сегодняшний день определяющим фактором низкого статуса профессии учителя является отсутствие свободного времени.

Удовлетворенность текущим местом работы.

Практически все опрошенные респонденты (91%) удовлетворены текущим местом работы, половина (52%) из них – «полностью удовлетворены». Больше всего «полностью удовлетворенных» педагогов среди тех, чей стаж составляет от 11 до 20 лет - 59%. Меньше всего – среди молодых учителей со стажем до 5 лет – 40%. Кроме того, в их группе наивысший показатель по «неудовлетворенности» – 17%.

В регионах России существенно варьируется удовлетворенность учителей текущим местом работы. Так, наибольшая доля «полностью удовлетворенных» – в Южном округе (66%), а неудовлетворенных – в Дальневосточном федеральном округе (17% - совокупный показатель «частично не удовлетворён» (17%) + «полностью не удовлетворён» (0%)).

В результате проведенного опроса выяснилось, что только одна десятая часть (10%) педагогов «хотела бы сменить профессию/ уйти в другую сферу». В основном – это молодые педагоги со стажем работы до 5 лет (18%).

Остальные опрошенные не собираются менять место работы. Но среди них есть те, кто «хотел бы вообще перестать работать и заниматься домашним хозяйством, выйти на пенсию и т.д.» - 9%. Подавляющее большинство из них – опытные педагоги со стажем работы более 21 года.

Оставшиеся 81% педагогов хотели бы остаться работать школьными учителями, но 4% из них ориентированы на то, чтобы «занять другую должность в своей образовательной организации», а 4% - «хотели бы сменить образовательную организацию» и работать в другой школе.

Вывод.

Несмотря на то, что российские учителя определяют статус своей профессии как непрестижный (большинство разместило себя в нижней части лестницы престижа), нельзя утверждать, что они воспринимают себя как низкостатусную профессиональную группу. При сравнении степеней престижности разных профессий респонденты указали, что они не считают педагогическую деятельность однозначно менее престижной, чем экономист, государственный служащий, полицейский, врач и менеджер по продажам. В современном учительском сообществе, примерно в равных пропорциях, наблюдаются две позиции. Согласно одной, профессия педагога обладает низкой степенью престижности, согласно другой, средней и даже высокой престижностью.

То или иное ощущение своего статуса формируется у педагогов на основе целого ряда составляющих в их работе. Основные причины, определяющие первую позицию - это нехватка «свободного времени», недостаточно «высокая заработная плата» и отсутствие «социального признания профессии учителя в обществе в целом». Вторая складывается из факторов, связанных с личностным выбором педагогической деятельности в целом: «удовлетворенность выбором

профессии», «удовлетворенность результатами своего труда» и «творческая самореализация, креативность, свобода от шаблонов в работе».

Практически все опрошенные педагоги «удовлетворены» текущим местом работы (91%). И только одна десятая часть (10%) педагогов «хотела бы сменить профессию/ уйти в другую сферу». В основном – это молодые педагоги со стажем работы до 5 лет. Несмотря на то, что молодые педагоги оценивают статус профессии учителя как более высокий, чем опытные, среди них чаще встречаются те, кто хотел бы сменить ее и заняться чем-то другим.

Список литературы:

1. Аржаных, Е.В. Отношение российских педагогов к коммерциализации школьного образования. Результаты I этапа социологического исследования / Е.В. Аржаных, О.А.Гуркина, М.Р. Хуснутдинова. – М.: Циркон, 2015. http://www.zircon.ru/upload/iblock/5e3/Commercialization_of_school_education_report1_2015.pdf.

2. Певная, М.В. Профессиональный имидж и престиж социальной работы: монография / М.В. Певная, Ю.Р. Вишневский, Я.В. Дидковская, Н.Б. Качайнова; Под ред. Ю.Р. Вишневского. – Екатеринбург: УрФУ, 2011.

3. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / Под ред. Е. Ленской, М. Пинской. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015.

© М.Р. Хуснутдинова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Чумакова Светлана Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой педагогики и методики начального обучения

Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова

г. Могилёв, Республика Беларусь

Аннотация. В статье раскрываются принципы отбора и изложения учебного материала по теории воспитания, позволяющие реализовать компетентностный подход в подготовке учителя начальных классов. Раскрываются методические аспекты использования педагогических задач в преподавании теоретических основ воспитания младших школьников.

Ключевые слова: учитель начальных классов, научно-методическое обеспечение, педагогическое образование, воспитательный процесс.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO EDUCATE STUDENTS

Chumakova S.P.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

head of the Department of pedagogy and methodology of elementary education

Educational Establishment Mogilev State A. Kuleshov University

Abstract. The article describes the principles of selection and presentation of educational materials on educational theory, allows to realize the competence approach in the preparation of teachers of initial classes. Explain methodological aspects of the use of pedagogical tasks in teaching of the theoretical foundations of education in primary school.

Key words: primary school teacher, scientific and methodological support, teacher education, educational process.

Изучение учебной дисциплины «Педагогика» является необходимой частью системы подготовки к профессиональной деятельности студентов по специальности «Начальное образование». Раздел «Теоретические основы воспитания младших школьников» направлен на развитие ценностного отношения к воспитательной деятельности, которая является неотъемлемой составляющей педагогической деятельности учителя начальных классов. Последний играет важнейшую роль в формировании личности младшего школьника, осуществляя профессиональную функцию воспитания учащихся не только в рамках учебной деятельности, но и организуя воспитательную работу как классный руководитель.

Воспитательный процесс на I ступени общего среднего образования имеет свою специфику, обусловленную особенностями социальной ситуации развития, возраста младших школьников. Младший школьный возраст – период начала систематического обучения и адаптации к школе, формирования основ базовой культуры личности, становления ученического коллектива, утверждения принципов эффективного сотрудничества с семьями учащихся. Для осуществления воспитания на уровне, обеспечивающем его высокое качество, учитель должен владеть теоретическими основами организации процесса воспитания на I ступени общего среднего образования.

Современное высшее образование ориентировано на формирование у студентов готовности использовать усвоенные предметные знания, умения и навыки для решения практических и теоретических проблем, возникающих в процессе их профессиональной деятельности. Очевидно, что компетентность, как выраженная мотивированная способность применять свои знания и умения, не складывается из суммы знаний и умений и не может стать продуктом традиционного обучения. Компетентностный подход ориентирует на смещение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность преподавателей) на обучение (активная образовательная деятельность студентов). При этом логика и содержательно-процессуальное своеобразие этапов образовательной деятельности должны обеспечивать последовательное формирование у студентов умения решать смоделированные, а затем и реальные профессиональные задачи [1].

Компетентностный подход не отрицает важности приобретения студентами знаний, а усиливает значимость определенных качественных характеристик знаний и путей их приобретения. В связи с этим возникает необходимость изложения материала в учебных изданиях, на лекциях таким образом, чтобы приобретаемые знания становились основой компетенций студентов. Важными принципами отбора и изложения учебного материала, на наш взгляд, выступают принципы концептуальной целостности, проблемности, практикоориентированности. Рассмотрим суть этих принципов на примере содержания курса лекций по педагогике (раздел «Теоретические основы воспитания младших школьников»).

Принцип концептуальной целостности ориентирует на изложение материала в направлении углубления и конкретизации знаний в соответствии с выбранными теоретическими основаниями. Так, определенное понимание сущности процесса воспитания, закономерностей, логики и педагогических средств реализации этого процесса (первые темы) должно найти отражение при дальнейшем рассмотрении содержания воспитания и теоретических основ реализации конкретных направлений воспитания (нравственного, гражданско-патриотического, эстетического, трудового, воспитания здорового образа жизни). Темы, раскрывающие отдельные направления воспитания учащихся, желательно структурировать в единой логике, определяемой сущностью, структурой, основными задачами воспитания и педагогическими средствами их решения: а) структурно-содержательная характеристика компонента культуры личности младшего школьника; б) сущность, цель, задачи и средства реализации соответствующего направления воспитания; в) система работы в рамках данного направления воспитания. Такой подход к изложению материала способствует более глубокому осмыслению и более прочному запоминанию основ теории воспитания.

Проблемность представления материала требует приближения процесса познания студентов к поисковой, исследовательской деятельности. Например, ознакомление с разными подходами и точками зрения может быть логично продолжено в их критический анализ; описание отдельных компонентов культуры личности в единой логике, по одной схеме позволяет предложить студентам рассуждать «по аналогии» при изучении новой темы и т.д.

Организации активно-творческого освоения студентами материала содействует визуализация наиболее важных положений. Лучшему пониманию материала, проникновению в сущность изучаемых явлений, установлению внутрипредметных связей, более прочному запоминанию материала способствуют различные виды наглядности, используемые на лекции (схемы и схематические рисунки, таблицы и др.). В тексте лекций целесообразно использовать различные приемы выделения основных положений, акцентирования внимания на ключевых моментах.

Практико-ориентированный характер. «Нет ничего практичнее хорошей теории» – известный афоризм, подчеркивающий необходимость теории и теоретической подготовки для практической деятельности. Для того чтобы

изучение теоретических основ воспитания подготовило студентов к практической деятельности, считаем важным соблюдение следующих условий. Во-первых, большое внимание следует уделять рассмотрению педагогических средств организации процесса воспитания (методов воспитания, средств воспитания, форм работы с классом, семьями и др.). Во-вторых, важно отражать специфику работы с младшими школьниками (учитывать возрастные особенности, рассматривать воспитательные возможности тех уроков, факультативных занятий, которые изучаются сегодня в начальных классах). В-третьих, организация воспитательного процесса должна характеризоваться не только с точки зрения теории, но и с учетом требований нормативных правовых документов, методических рекомендаций, инструктивно-методических писем (Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь и др.). Это позволит сформировать у студентов более точную и реалистичную модель предстоящей профессиональной деятельности.

С позиций компетентностного подхода необходимо пересмотреть и методические аспекты организации практических и лабораторных занятий. При организации учебной деятельности студентов важно реализовать принцип «приближения студентов к личности учащегося, к классу», увеличения количества демонстрируемых и анализируемых различных (типичных и нестандартных) профессиональных задач и ситуаций, возникающих в образовательном процессе. Чтобы стать компетентным специалистом, студенту необходимо в своей учебной деятельности «пройти все этапы производства» – от постановки задачи до ее реализации [2].

В соответствии с вышеизложенным актуализируется значимость задачного подхода к изучению теории воспитания [4], в контексте которого обучение организуется как решение различных профессиональных проблем-задач. Педагогическая задача – это осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности.

В процессе профессиональной деятельности решение учителем педагогической задачи осуществляется поэтапно:

- постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- осуществление плана решения педагогической задачи на практике;
- анализ результатов решения педагогической задачи.

На практических занятиях студенты могут овладеть всеми этапами решения педагогической задачи (за исключением третьего этапа). Для этого мы используем следующие виды задач [3]:

1. Постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий.

2. Конструирование способа педагогического взаимодействия.

3. Анализ результатов и оценка способа решения задачи.

Успешность реализации задачного подхода в обучении во многом зависит от качества используемых задач и составляющих их основу педагогических ситуаций. Отбор педагогических ситуаций должен осуществляться с учетом следующих требований:

- Актуальность – ситуация должна соответствовать времени, отражать типичные проблемы и особенности современных учеников, родителей.

- Реальность – ситуация не должна выглядеть искусственной, надуманной. Нереальная ситуация вызывает реакцию «этого не может быть» и не активизирует мышление студентов.

- Эмоциональность, образность – ситуация должна быть описана так, чтобы вызвать у студентов чувства причастности, сопереживания. Усилить эмоциональность описания можно с помощью конкретных описаний, диалогов и др. Можно использовать ситуации, содержащиеся в публицистических или художественных произведениях.

- Новизна данных – ситуация должна расширять кругозор (профессиональный, культурный, социальный) студентов.

Решение студентами педагогических задач на занятиях способствует развитию их педагогического мышления, определению своей аргументированной профессиональной позиции относительно наиболее значимых проблем воспитания учащихся.

Список литературы:

1. Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 годы // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2016. – № 1. – С. 4-41.

2. Хасия, Т.В. Компетентностный подход: инновационные технологии в подготовке компетентных специалистов [Электронный ресурс] / Т.В. Хасия // Молодой ученый. – 2011. - №12. – С. 150-151. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/35/4079>. Дата доступа: 04.02.2016.

3. Чумакова, С.П. Воспитание младших школьников : педагогические ситуации и задачи / С.П. Чумакова. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2011. – 64 с.

4. Чумакова, С.П. Реализация задачного подхода в обучении педагогике / С.П. Чумакова // Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин). Сборник научных статей и материалов по итогам III (Третьей) Международной научной конференции, 30 ноября – 1 декабря 2012 г. – Витебск: ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», 2012. – С. 558-560.

5. Чумакова, С.П. Теоретические основы воспитания младших школьников: учеб. пособие / С.П. Чумакова. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2016. – 200 с.

© С.П. Чумакова

РАЗДЕЛ II. РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

КОМПОНЕНТЫ УРОКА И КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ УРОКА

Андреева Елена Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Шарычева Мария Эдуардовна

кандидат педагогических наук, доцент

факультет дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются компоненты урока и их описание, трактуется определение термина «урок» разными учеными. Предлагаются различные классификации, которые выделили известные исследователи в области педагогики.

Ключевые слова: урок, компоненты урока, классификация, типы урока.

COMPONENTS OF THE LESSON AND THE CLASSIFICATION OF TYPES OF LESSON

Andreeva E.S.

student

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Scharycheva M.E.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

faculty of preschool and primary education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Abstract. The article discusses the components of the lesson and their description is interpreted the definition of «the lesson» by different scholars. Variety classification, which has funded well-known researchers in the field of pedagogy.

Key words: lesson, lesson components, classification, types of lesson.

Основной организационной формой обучения современных школьников является урок. Так что же такое урок? Над определением этого термина задумывались многие ученые.

«Урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения» – пишет известный педагог В.В. Воронов.

Каждое современное занятие в школе включает в себя несколько компонентов, основные из которых представлены ниже на рисунке (Рис 1).

По М.А. Данилову и Б.П. Есипову: «урок – это такая форма построения учебной деятельности в школе, при которой учитель занимается в рамках точно установленного времени с постоянным количеством учеников – классом, по определенному расписанию, используя свои методы и требования для достижения учебной задачи и цели»

Л.П. Крившенко трактует определение урока несколько иначе: «Урок-это форма организации деятельности постоянного состава студентов и преподавателей в определенный отрезок времени, систематически применяемое для решения задач обучения, воспитания и развития»

Однозначно сформулировать термин «урок» достаточно сложно, но можно сделать вывод: ученые сошлись в своих мнениях, что урок-это организационная форма деятельности учащихся и преподавателя.

По своей структуре современный урок должен совпадать со структурой деятельности младшего школьника. Структура урока зависит от той цели, которую поставил учитель. Многообразие структур уроков влечет за собой многочисленное разнообразие их типов.

Рассмотрим несколько классификаций типов занятий, которые выдвинули известные педагоги:

Первая классификация уроков по двум критериям – это различие выделил И.Н. Казанцев. Он брал в пример уроки математики и подразделял их на уроки геометрии, алгебры и арифметики, а внутри – в зависимости от содержания тем, предлагаемых учителем.

По способу проведения занятий И.Н. Казанцев выделил уроки с презентациями, контрольные уроки, занятия-экскурсии и т.д. (Табл. 1).

Таблица 1

По двум критериям. (И.Н. Казанцев)	
По содержанию занятия	По способу проведения занятия

Вторая классификация была предложена С.В. Ивановым – различие уроков по логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса (Табл. 2).

Таблица 2

По логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса (С.В. Иванов)	
}	Вводный урок
}	Урок – знакомство с новым материалом работы
}	Урок усвоения новых знаний и умений, объясняемых учителем
}	Урок применения новых знаний и умений на практике
}	Урок закрепления материала, полученных от педагога
}	Контрольный урок, проверка умений
}	Смешанный, комбинаторный урок

Третья классификация уроков по цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся - это различие выделил педагог М.И. Махмутов. В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков (Табл. 3).

Таблица 3

По цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся (М.И. Махмутов)	
➤	Урок изучения нового материала, предложенного учителем на уроке
➤	Урок совершенствования полученных знаний и умений
➤	Урок систематизации материала
➤	Комбинированные учителем уроки
➤	Уроки контроля и коррекции знаний детей

Четвертая классификация уроков, которую выделил В. И. Журавлев – это различие уроков по преобладающему компоненту урока (Табл. 4).

Таблица 4

По преобладающему компоненту урока (В.И. Журавлев)	
Смешанные занятия в своей структуре содержат все компоненты урока.	Специальные занятия: ❖ урок закрепления полученного материала; ❖ урок повторения полученного материала; ❖ урок контроля, проверки знаний, при помощи раздаточного материала, приготовленного учителем

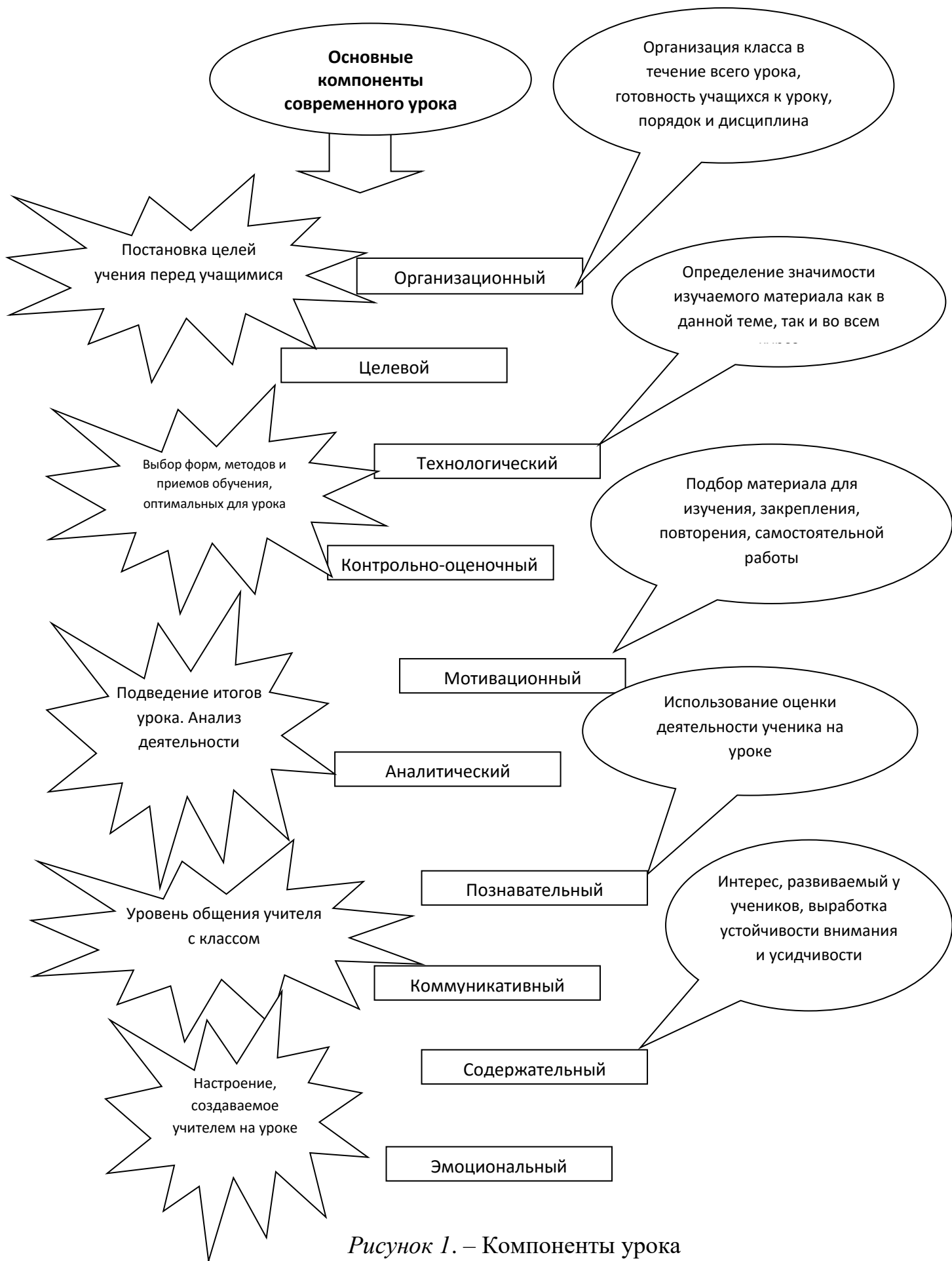


Рисунок 1. – Компоненты урока

Пятая классификация-это классификация уроков по дидактической цели. Авторами являются известные ученые в области педагогики: Б.П. Есипов, И.Т. Огородников Г.И. Щукина (Табл. 5).

Таблица 5

По дидактической цели (Б.П. Есипов, И.Т. Огородников Г.И. Щукина)
урок-знакомство детей с новым материалом
урок закрепления знаний и умений учащихся
урок выработки знаний и умений учащихся
урок обобщения материала, полученного от преподавателя
проверка знаний учащихся, с помощью контрольных и самостоятельных работ

Таким образом, разные исследователи выделяли различные классификации по типам уроков, доказывая свою точку зрения. Каждый компонент занятия направлен на процесс коммуникации учителя и учащегося, для их совместной деятельности, для достижения поставленной задачи и цели урока.

Список литературы:

1. Абдуллина, Л.Б.Формирование познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки:автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Б. Абдуллина; науч. консультант Е.А. Леванова; Стерлитамак. гос. пед. ин-т. – М., 2004. – 17 с.

2. Дубова, М.В. Проблемы современной начальной школы / М.В. Дубова // Педагогика. – 2013. - №5. – С. 72-78.

3. Павлова, Е.П. Прогностическая модель деятельности учителя начальных классов в процессе реализации идей госстандартов нового поколения / Е.П. Павлова // Наука и школа. – 2012. - №2. – С. 15-19.

4. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки) / Ф.Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979.

5. Стойлова, Л.П.Проблемы вузовской подготовки учителей начальных классов к работе по новому стандарту / Л.П. Стойлова // Начальная школа. – 2012. - №5. – С. 71-73.

6. Шарычева, М.Э. Педагогические парадигмы – инновации или совокупность педагогического опыта? / М.Э. Шарычева // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: Сборник статей к Международной конференции (15-16 октября 2015 г.) – Оренбург, 2015. – 452 с.

7. Шарычева, М.Э. Нормы профессионального поведения педагога / М.Э. Шарычева // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 г.). – Отв. редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2016. – 448 с.

© Е.С. Андреева, М.Э. Шарычева

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бадикова Елена Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

Лихачев Сергей Владимирович

доктор филологических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития детской креативности в дополнительном образовании, подчеркивается важность совершенствования креативного компонента в детском возрасте как качества, напрямую влияющего на степень адаптации будущего взрослого человека к постоянно меняющимся жизненным условиям.

Ключевые слова: креативность, дополнительное образование, творческие способности, открытые задачи.

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY IN SECONDARY EDUCATION

Badikova E.A.

undergraduate

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Likhachev S.V.

Professor, doctor of philological Sciences

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Abstract. In the article the problem of development of children's creativity in further education, underlines the importance of improving the creative component in childhood as quality directly affects the degree of adaptation of the future adult to constantly changing living conditions.

Key words: creativity, further education, creativity, open tasks.

Процесс подготовки ребенка к школе строго регламентирован: чтение, письмо, счет. Результат подготовки часто ошибочно измеряется в количестве букв и цифр, которые знает ребенок, а также в его возможности прочитать небольшой простой текст, заданный крупным шрифтом (в перспективе мы говорим о скорости чтения и её наращивании). Однако, современные школы, объединенные в творческие, научно-технические и физкультурные комплексы, заинтересованы в думающих, нестандартных детях – будущих победителях Олимпиад. Разносторонне развитые учащиеся приносят своим школам конкурсные баллы, поднимая образовательные организации в рейтингах и

повышая их престиж. Поэтому в начальных классах педагоги выделяют способных любознательных находчивых детей и стараются уделить им дополнительное время для конкурсной подготовки и отработки олимпиадных заданий.

С этим подходом согласен и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, обращающий особое внимание учителей на важность развития дивергентного мышления для наиболее полной адаптации ребенка к изменениям в окружающем мире. В стандарте утверждается, что выпускник начальной школы должен быть любознателен и активен в познании окружающей среды, мотивирован гибко подходить к решению проблем творческого и поискового характера, креативен [6, с. 14-15].

Креативность как прикладное качество опирается на творческие способности ребенка, но не всегда связано с его одаренностью. Креативность – способность мыслить нестандартно и видеть больше других при равных условиях, что позволяет находить неожиданные смелые решения давно решенных вопросов и выявлять новые проблемы общества. Креативность можно развивать в ребенке, обращая его внимание на мелкие ускользающие детали окружающего мира и помогая ему критически осмысливать происходящее вокруг, чтобы не бояться выдвигать собственные объяснения наблюдаемых им явлений и действий. В отличие от творчества – человеческой деятельности, порождающей нечто качественно новое, имеющее общественную и историческую ценность – креативность сродни предприимчивости. Совершенствуя творческие способности, мы развиваем у детей эстетическую чуткость, формируем утонченный вкус и стремление к прекрасному – всё это является условием разностороннего развития личности. Совершенствуя креативность, мы развиваем у детей повышенную чувствительность к проблемам, к выявлению противоречивости знания, восприимчивость к новым идеям.

Ребенок с рождения наделен универсальной познавательной способностью [5, с. 224]. Задача образовательной организации в процессе передачи знаний сохранить мотивацию к обучению своего подопечного, чтобы пытливость ума и любознательность чаще встречались у детей в средней школе. Для этого необходимо вводить в стандартные занятия нестандартные элементы, побуждающие детей не заучивать информацию наизусть, а разбирать её для более глубокого понимания и осознания. Детская креативность проявляется в определенных условиях окружающей среды и может быть легко утрачена за ненадобностью, если она осуждается или игнорируется значимыми для ребенка взрослыми, приобщающими «младшее поколение» к культурным нормам и правилам поведения.

Основное условие проявления креативности – это естественное раскованное поведение детей, не опасющихся вслух высказывать свои мысли и предположения по какому-либо вопросу из боязни быть осужденными или осмеянными, это внутренняя свобода маленьких людей. Пусть креативность

детей не всегда практична из-за небольшого жизненного опыта и недостаточности знаний об устройстве мира, она перерастает во взрослую креативность, способную принести обществу значительную пользу. Сложно доработать и усовершенствовать то, что уже есть, но ещё сложнее придумать и предложить людям использовать то, чего пока нет, а главное – иметь мужество отстоять собственную точку зрения, доказывая полезность предлагаемого изобретения.

Замечено, что креативность оказывает мощное развивающее влияние на саму личность независимо от уровня достижений. Следовательно, ребенок, которого не «одёрнули» в начале процесса, а выслушали и поддержали значимые для него взрослые, мотивирован на выявление и наиболее полное развитие своих личностных возможностей.

Если у ребенка нет настроения сравнивать, выбирать, искать варианты решений любой задачи (от заданной преподавателем до бытовой), во внеурочное время на помощь педагогу приходят замечательные пособия, разработанные как российскими, так и зарубежными авторами. Это могут быть развивающие раскраски Никаласа Кэтлоу для детей младшего школьного возраста [4], или альбомы для развития креативности Таро Гоми [3], побуждающие ребенка мыслить нестандартно и проявлять свою индивидуальность, или креативные задания «Обсуждаем, рассуждаем и играем» от Юлии Антоновой для младших школьников [1], или волшебные карточки в игре-фантазии «Мягкий знак» от компании «Простые правила», развивающие воображение, обогащающее речь ребенка, позволяющие ему взглянуть на привычные вещи под новым углом. Недорисованные раскраски с открытым финалом дают ребенку возможность самостоятельно продумать развитие событий и сделать свой рисунок не похожим ни на один другой.

Несомненно, что современным родителям зачастую некогда разобраться в разнообразии развивающих комплектов и обучающих наборов, предлагаемых торговыми организациями, поэтому педагог дополнительного образования должен быть готов дать исчерпывающую консультацию по предложениям от родителей или подобрать среди изобилия пособий те, что сделаны профессионально и подходят ребенку по возрасту, уровню развития, возможностям восприятия. Дети с помощью взрослого учатся обсуждать ситуацию, обмениваться мнениями с другими участниками занятия в рамках дополнительного образования и совместно выбирать оптимальное решение при том, что другой вариант решения может показаться кому-то более надежным и правильным. Например, книга Юлии Антоновой «Обсуждаем, рассуждаем и играем» не даёт готовых решений и однозначно правильных ответов, но предлагает каждому самостоятельно поразмышлять над фактами. «Денежная купюра в 100 рублей находится в обращении 1,5-2 года до момента её уничтожения по ветхости, а денежная купюра 5000 рублей «живет» в среднем 4,5 года... почему?». Автор справедливо указывает в названии пособия, что это креативные задания для детей (не творческие, а именно креативные), тем самым подчёркивая прикладной смысл полученных в результате работы с

книгой знаний. Задания на развитие воображения также присутствуют, но наряду с «придумай и нарисуй деньги для сказочного государства» есть также «укажи степени защиты твоих купюр» [1, с. 5].

Принимая во внимание, что младший школьник всё ещё работает через игру и интерес, важно не механически передавать ребенку необходимую для его развития информацию, читая параграф или репродуктивно выполняя за педагогом задания, а сделать так, чтобы ребенок осмысленно «впитывал» каждый факт, находя для себя в нем что-то важное, нужное и интересное.

В рамках дополнительного образования реализовать подобное возможно и, несомненно, необходимо. Подача информации должна происходить легко, азартно, в высоком темпе с частой сменой деятельности, с соревновательными элементами, чтобы ребенок находился в игровом состоянии и сохранял внимание до конца занятия, не скучал и не отвлекался от темы предмета, но при этом работал на уровне своих возможностей. Материал должен состоять из открытых задач, не имеющих однозначного правильного ответа, что, по мнению А. Гина, способствует наиболее эффективному развитию детской креативности. Он считает, что «типовые школьные «решебники» учат детей мыслить по алгоритму и подставлять готовые формулы», поэтому на дополнительных занятиях используются нестандартные материалы и задачи, приводящие детей к разнообразию вариантов ответов. Получается, что креативность развивается в условиях, максимально приближенных к жизненным, т.к. «жизнь полна открытых задач с нечётким расплывчатым до конца непонятным условием и возможностью применять разные подходы к их решению...ответ может быть не единственным...» [2, с. 11].

Следовательно, развивая креативность детей в дополнительном образовании, мы максимально приближаем их к жизненным условиям и помогаем лучше адаптироваться в неоднозначном окружающем мире, стимулируем их разностороннее развитие, а также закладываем фундамент их успеха и востребованности в будущем. Занятия по развитию креативности младших школьников в дополнительном образовании должны содержать упражнения как фантазийно-творческого, так и прикладного характера. Если мы поможем нашим детям почувствовать себя раскрепощенными, свободными, способными проявить себя в продуктивной деятельности, верящими в собственные силы и возможности, то мы создадим базу для разностороннего детского развития и мотивируем школьников для дальнейшего получения знаний в любой сфере человеческой деятельности не ради оценки, а ради личного интереса и пользы для общества, что, согласитесь, бесценно.

Список литературы:

1. Антонова, Ю. Обсуждаем, рассуждаем и играем / Ю. Антонова. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. – 56 с.
2. Гин, А. Фактор успеха: учим нестандартно мыслить / А. Гин. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 80 с.
3. Гоми, Т. Животные. Альбом для развития креативности / Т. Гоми. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 112 с.

4. Кэтлоу, Н. Каракули-маракули / Н. Кэтлоу. – М.: РИПОЛ классик, 2014. – 80 с.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

© Е.А. Бадикова, С.Л. Лихачев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Беляева Екатерина Юрьевна

*студентка 4 курса факультета начального и дошкольного образования
ФГОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия*

Швецова Резеда Фаритовна

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
ФГОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия*

Аннотация. В статье раскрыт один из методов проверки знаний учащихся начальной школы – тестирование. Рассмотрены виды тестов, используемых на уроках математики в начальной школе. Приведены примеры различных видов тестов.

Ключевые слова: тестирование, традиционный тест, нетрадиционный тест, гомогенные и гетерогенные тесты, интегративные и адаптивные тесты.

THE USE OF TESTING IN MATH IN ELEMENTARY SCHOOL

Belyaeva E.Y.

*4th year student of the faculty of primary and preschool education
«Orenburg State University»
Orenburg, Russia*

Shvetsova R.F.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of theory and methodology of elementary
and early childhood education
«Orenburg State University»
Orenburg, Russia*

Abstract. In the article one of the methods of checking students ' knowledge of elementary school testing. The types of tests used in mathematics lessons in primary school. Provide examples of the different types of tests.

Key words: testing, traditional test, alternative test, homogeneous and heterogeneous tests, integrative and adaptive tests.

Важнейшим звеном учебного процесса является контроль знаний, умений и навыков и именно от его грамотной организации зависит результат обучения. Одной из форм, которая позволяет эффективно проверить результаты обучения математике в начальной школе, является тестирование.

Определений теста существует большое количество, но они существенно отличаются друг от друга. У учителей понятие теста определяется в разных суждениях, одни понимают тест как вопрос или задание, которое надо угадать. Другие же понимают тест как форма игры или забавы. И третьи понимают тест как проверку полученных знаний.

Тест – это задание, испытание стандартной формы, по результатам, выполнения которых можно судить о способности, предрасположенности кого-либо к чему-либо, а также о знаниях, умениях испытуемого. [2 с. 345].

Как и у всех методов, тестирование имеет как достоинства, так и недостатки. Достоинствами тестирования является то, что за короткое время можно провести проверку знаний всех учащихся и объективность. К некоторым недостаткам можно отнести как проверку «точечных» знаний учащихся, а также выполнение заданий, на основе догадки или угадывания.

Выделяют два основных вида тестов: традиционный тест и нетрадиционный тест.

Традиционный тест определяется как система заданий равномерно возрастающей трудности, которая позволяет эффективно и качественно измерить уровень и оценить структуру подготовленности учащихся [1 с. 9]. Использование такого тестирования является одним из методов диагностики испытуемых, где они отвечают на одни и те же задания, у них одинаковое время, а также одинаковые условия.

Задание 1.

Укажите наибольшую величину: 3 м 6 см, 40 дм, 300 см

а) 3 м 6 см б) 40 дм в) 300 см;

Задание 2.

Решите задачу:

Во сколько раз площадь прямоугольника со сторонами 4 см и 8 см больше площади квадрата со стороной 4 см?

а) в 2 раза;

б) в 4 раза;

в) в 3 раза;

г) в 5 раз.

Задание 3.

Укажите выражения, в которых первое действие – умножение:

а) $(22287 - 308 \cdot 72) : 111$

б) $450 : (30 + 15 \cdot 8)$

в) $307 \cdot 209 - 14580 : (500 : 100)$

г) (701020 – 698456) • 208128 – 1600.

Таких заданий можно привести огромное количество, так как учителя в начальной школе очень активно используют тестовый контроль знаний учащихся.

В свою очередь традиционные тесты подразделяются на гомогенные и гетерогенные тесты.

Гомогенное тестирование – есть система, которая создана с целью объективного, качественного и эффективного метода оценки измерения уровня подготовленности учащихся по одной учебной дисциплине [1 с. 12]. Они являются наиболее употребляемыми и создаются для контроля знаний по одному учебному предмету или же по одному разделу.

Например, в математике начальной школы после изучения раздела «Меры времени. Календарь» проводится обучающее тестирование:

Задание 4.

В каждом времени года:

а) 2 месяца б) 3 месяца в) 4 месяца.

Задание 5.

Сколько месяцев в году:

а) 11 месяцев б) 12 месяцев в) 20 месяцев.

Задание 6.

Шестой месяц года – это:

а) май б) июнь в) июль.

По теме «Изучение многозначных чисел» можно предложить следующие тесты:

Задание 7.

Сколько цифр потребуется для записи числа девятьсот шесть тысяч семьсот пятнадцать?

1) 5 2) 6 3) 7 4) 8.

Задание 8.

Найди число, предшествующее числу 50 900 000.

1) 50 999 999 2) 50 900 001 3) 50 899 999 4) 50 900 009.

Задание 9.

Найди значение выражения: $400\,000 : 1\,000$.

1) 4 000 2) 40 3) 400 4) 40 000.

Гетерогенное тестирование – это система заданий, которая создается с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки измерения уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным предметам. Такие тесты используются для комплексной оценки выпускника школ. В начальной школе такой вид тестирования используют в 4 классе, когда проводят итоговую работу.

Такие тесты состоят из научно-познавательного текста и сформулированных на его основе вопросов и заданий по математике, русскому языку, окружающему миру.

К нетрадиционным тестам относятся интегративные и адаптивные тесты.

Интегративные тесты – это тест, который состоит из системы заданий, отвечающих требованиям интегративного содержания, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику подготовленности выпускника образовательного учреждения. Работа проводится вследствие предъявления таких заданий, правильные ответы на которые требуют интегрированных знаний двух и большего числа учебных дисциплин.

Задание 10.

Выберите правильное решение задачи:

Ширина участка 9 м, а длина на 2 м больше. Найдите площадь.

а) $9 \cdot 2 \cdot 9$ б) $9 \cdot (9 + 2)$ в) $9 \cdot 2 + 2 \cdot 2$

Задание 11.

Укажите правильное решение задачи:

От двух автовокзалов, расстояние между которыми 700 км, отошли одновременно 2 автобуса навстречу друг другу: один со скоростью 60 км/ч, другой – 80 км/ч. Через сколько часов автобусы встретятся?

а) $700:(60 + 80)$; б) $700:(80 - 60)$; в) $700 \cdot (80 + 60)$.

Задание 12.

Катя выехала на тренировку в 11 часов. Дорога до спортзала и обратно заняла 1ч 25 минут. В спортзале Катя провела 2 ч 15 минут. В какое время Катя была дома?

а) в 13 ч 40 минут;

б) в 14 ч 40 минут;

в) в 14 ч 50 мин;

г) в 15 ч.

Суть адаптивных тестов состоит в том, что учитель подбирает такие тесты, которые подходят для каждого ученика, т.е. учитывает индивидуальные возможности учащихся. Учитель использует дифференцированные задания.

Выделяют три варианта адаптивного тестирования. Первый называется пирамидальным тестированием. Испытуемому дается задание средней трудности и уже потом, в зависимости от ответа, каждому испытуемому дается задание труднее или наоборот легче. Другой вариант контроля начинается с любого желаемого уровня трудности, с постепенным приближением к реальному уровню знаний. И, третий вариант – когда тестирование проводится посредством заданий, которые разделены по уровню трудности [1 с. 15].

Рассмотрим примеры адаптивного тестирования:

Задание 13.

Дополни недостающие слова: Чтобы найти ... нужно расстояние разделить на время.

а) скорость б) расстояние в) время

Задание 14.

Выберите правильно единицы мер, соедините их стрелкой.

а) Единицы масс 1) Миллиметр, сантиметр, метр, километр

б) Единицы длины 2) Секунда, минута, час, сутки

в) Единицы времени 3) Грамм, килограмм, центнер, тонна

Примером адаптивного тестирования может служить дифференцированное задание с тремя уровнями сложности его предлагают учащимся в виде индивидуального задания (карточка):

Группа 1	Группа 2	Группа 3
Найдите значение выражения: $32 + 2 =$ а)34 б) 52 в) 30.	К числу 32 прибавили 2 десятка а)34 б) 52 в) 30.	Первое слагаемое 32, второе слагаемое 2, сумма равна: а)34 б) 52 в) 30.

Таким образом, тестовые задания на уроках математики в начальной школе стали неотъемлемой частью контроля полученных знаний.

Список литературы:

1. Аванесов, В.С. Теория и методика педагогических измерений / В.С. Аванесов. – ЦТ и МКО УГТУ – УПИ, 2005.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.

© Е.Ю. Беляева, Р.Ф. Швецова

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Бондарчук Елена Васильевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза. Анализируется роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций студентов-педагогов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностные ориентации студентов-педагогов, формирование ценностных ориентаций студентов-педагогов, роль преподавателя.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS-TEACHERS

Bondarchuk E.V.

candidate of psychological Sciences,

associate Professor of age and educational psychology

*Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

Abstract. The article presents the results of research of features of value orientations of students of pedagogical University. Examines the role of the teacher in the formation of value orientations of students-teachers.

Key words: values, value orientations, value orientations of students-teachers, formation of value orientations of students-teachers, the role of the teacher.

В связи с трансформацией системы ценностей в современном мире большое значение приобретает проблема формирования ценностных ориентаций человека. Ценностные ориентации относятся к значимым личностным образованиям. В работах Б.С. Братуся, Т.В. Корниловой, Н.И. Непомнящей, С.С. Бубновой, М.С. Яницкого и др. личностные ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая занимает место на пересечении мотивационно-потребностной сферы личности и мировоззренческих структур сознания, выполняя функции регулятора активности человека. Г.Е. Залесский, М. Рокич и др. связывают личностные ценности с понятием «убеждение».

Представляет интерес точка зрения Б.Ф. Ломова, который отмечает, что «ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [3, с. 36]. С.С. Бубнова также подчеркивает многомерность системы личностных ценностей, которая заключается в том, что «критерий их иерархии – личностная значимость – включает различные содержательные аспекты, обусловленные влиянием разных типов и форм социальных отношений» [1, с. 39].

Исследованиями ученых установлено, что наиболее ярко роль ценностных ориентаций как важного механизма регуляции деятельности личности проявляется в профессиональной деятельности. По мнению Е.А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей. В деятельности людей, относящихся к профессиям типа «человек-человек», система ценностных ориентаций приобретает характер центрального элемента в структуре их профессионального образа мира (О.М. Краснорядцева, А.В. Серый, Т.Д. Шевеленкова, Н.Б. Шмелева и др.).

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько рассматривают ценностные ориентации в качестве значимого компонента профессиональной психологической культуры педагога высокого уровня [4, с. 92]. И.Ф. Исаев включает ценностные ориентации в содержание профессионально-педагогической культуры преподавателя [2, с. 64-75]. В связи с этим возрастает роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций студентов-педагогов.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме особенностей ценностных ориентаций личности показывает, что в ней освещены подходы к определению ценностных ориентаций, их иерархическая структура, место и роль ценностных ориентаций в структуре личности, занимающейся

педагогической деятельностью. Несмотря на это, недостаточно полно исследованы особенности ценностных ориентаций современных студентов-педагогов, роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций студентов педагогического вуза. Опора на ценностные ориентации студентов в процессе обучения позволит повысить эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов.

Целью нашего исследования было выявление роли педагога в формировании ценностных ориентаций студентов педагогического вуза.

В исследовании принимало участие 40 студентов 3 курса УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

В ходе исследования нами использовался метод тестов и метод статистической обработки данных: χ^2 -критерий Пирсона. Применялась методика М. Рокича, направленная на определение ценностей личности.

В процессе исследования нами была выявлена степень выраженности терминальных и инструментальных ценностей у студентов-педагогов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Степень выраженности ценностей у студентов-педагогов
(по методике М. Рокича)**

№ п/п	Терминальные ценности	Средние значения	Инструментальные ценности	Средние значения
1	«здоровье»	2,5	«воспитанность»	3,65
2	«любовь»	5,37	«жизнерадостность»	5,72
3	«счастливая семейная жизнь»	6,57	«честность»	5,85
4	«активная деятельная жизнь»	6,7	«аккуратность»	6,65
5	«уверенность в себе»	8,27	«образованность»	7,57
6	«развитие»	8,4	«ответственность»	7,7
7	«наличие хороших и верных друзей»	8,5	«смелость в отстаивании своего мнения»	8,75
8	«интересная работа»	9	«исполнительность»	9,27
9	«жизненная мудрость»	9,3	«терпимость»	9,72
10	«материально обеспеченная жизнь»	9,77	«чуткость»	9,75
11	«познание»	9,97	«твердая воля»	9,77
12	«свобода»	10,77	«независимость»	10,22
13	«продуктивная жизнь»	11	«самоконтроль»	10,65
14	«общественное признание»	12,3	«широта взглядов»	10,65

15	«творчество»	12,45	«рационализм»	11,8
16	«развлечения»	13	«эффективность в делах»	12
17	«счастье других»	13	«высокие запросы»	15
18	«красота природы и искусства»	13,7	«непримиримость к недостаткам в себе и других»	15,3

Результаты исследования показали высокую степень выраженности таких терминальных ценностей, как «здоровье» (среднее значение – 2,5) и «любовь» (5,37), и низкую степень выраженности ценностей «красота природы и искусства» (среднее значение – 13,7), «счастье других» (13), «развлечения» (13) и «творчество» (12,45).

В процессе исследования были зафиксированы статистически значимые различия в степени выраженности у студентов ценностей «здоровье», «любовь» и ценностей «развлечения», «красота природы и искусства», «счастье других», «творчество», «общественное признание», «продуктивная жизнь», «свобода», «познание», «развитие», «интересная работа», «материально обеспеченная жизнь», «жизненная мудрость» ($p < 0,001$).

Ценности «творчество», «познание», «развитие» имеют большое значение в целом для человека в любом виде деятельности и особенно в педагогической деятельности. Данные ценности соотносятся с педагогическими ценностями. Кроме того, одна из основных задач педагога – развитие творческой личности воспитанника. Н.Ю. Гузева, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др. в структуру педагогических ценностей включают ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности, и ценности, позволяющие осуществлять самореализацию. Результаты, полученные в данном исследовании, близки с результатами, полученными нами в процессе выявления мотивационного профиля личности будущих педагогов с помощью методики Э. Мильмана. Согласно результатам исследования мотивационного профиля личности студентов-педагогов установлено, что для большинства из них характерен низкий уровень развития развивающих мотивов: общей активности, творческой активности и общественной полезности.

В процессе исследования нами была также определена степень выраженности инструментальных ценностей будущих педагогов. Результаты исследования показали высокую степень выраженности ценностей «воспитанность» (среднее значение – 3,65), «жизнерадостность» (5,72), «честность» (5,85) и низкую степень выраженности ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» (среднее значение – 15,3), «высокие запросы» (15).

В процессе исследования были установлены статистически значимые различия в степени выраженности у студентов ценности «воспитанность» и ценностей «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «эффективность в делах», «рационализм», «самоконтроль», «широта взглядов», «независимость», «чуткость», «твердая воля» ($p < 0,001$).

Степень выраженности определенных терминальных ценностей согласуется со степенью выраженности подобных им инструментальных ценностей. Так, студентам свойственна низкая степень выраженности терминальной ценности «творчество», средняя степень выраженности терминальных ценностей «развитие», «познание» и средняя степень выраженности инструментальной ценности «широта взглядов».

Таким образом, результаты исследования показали, что в целом для будущих педагогов характерна высокая степень выраженности ценностей «здоровье», «любовь» и низкая степень выраженности ценностей «красота природы и искусства», «счастье других», «развлечения» и «творчество». Установлена высокая степень выраженности ценностей «воспитанность», «жизнерадостность», «честность» и низкая степень выраженности ценностей «непримиримость к недостаткам в себе и других» и «высокие запросы».

Результаты исследования дают возможность соотнести ценности студентов-педагогов с педагогическими ценностями, прогнозировать особенности развития личности, учебной и профессиональной деятельности будущих педагогов, наметить пути их дальнейшего совершенствования. Основу совершенствования личности и деятельности студентов-педагогов должно составить формирование у них ценностей «творчество», «развитие», «познание» «широта взглядов». При этом большое значение будет иметь опора на развивающие мотивы студентов: общей активности, творческой активности и общественной полезности.

Результаты исследования позволяют разработать программу, направленную на творческое развитие, развитие познавательных способностей, широты взглядов студентов в учебной и профессиональной деятельности. Важная роль в программе должна быть отведена рефлексивной технологии, нацеленной на осознание студентами-педагогами ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. - №5. – С. 38-44.

2. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / И.Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 207 с.

3. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 446 с.

4. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкольных учреждений / Е.Л. Гутковская, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько [и др.]; под ред. Е.А. Панько. – Мн.: Университетское, 2002. – 207 с.

© Е.В. Бондарчук

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Быкова Елена Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент,

*доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»*

г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы необходимости формирования у обучающихся инновационного мышления, инновационного потенциала личности в соответствии с инновационной стратегией государства и требованиями государственных образовательных стандартов. Педагог выступает в качестве ключевой фигуры в этом процессе, применяя разнообразные приёмы и технологии, создавая особую развивающую среду.

Ключевые слова: инновации в образовании, инновационная образовательная среда, инновационное мышление обучающихся, инновационный потенциал личности.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS

Bykova E.A.

candidate of psychological Sciences, associate Professor,

associate Professor of developmental psychology and educational psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Shadrinsk State Pedagogical University»

Shadrinsk, Russia

Abstract. The article considers questions of necessity of formation of students ' innovative thinking, innovative potential of the personality in accordance with the innovative strategy of the state and the requirements of state educational standards. The teacher acts as the key figures in this process, using a variety of techniques and technologies, creating special educational environment.

Key words: innovations in education, innovative educational environment, innovative thinking of students, the innovative potential of the personality.

Инновации в образовании сегодня – это один из актуальных вопросов, который интересует и научную общественность, и администрацию образовательных учреждений, и учителей, которые вынуждены прикладывать массу усилий для того, чтобы соответствовать тем требованиям, которые предъявляет государственная инновационная политика к системе образования.

Инновационная стратегия государства гласит, что выпускник школы должен быть готов к жизни в постоянно меняющихся условиях, к активному восприятию нового, к созданию инновационных продуктов, т.е. обладать инновационным мышлением и быть способным к инновационному поведению.

Всё это требует научного поиска системы психологических оснований инновационной деятельности обучающихся, построения системы принципов по формированию и развитию готовности к инновационной деятельности выпускников современной школы.

В реализации государственной стратегии инновационного развития именно образование выступает носителем идеологии инновационного обновления, и в нем должны создаваться необходимые для инновационных процессов условия в виде развитой среды генерации знаний, аккумуляции интеллектуальных и творческих потенциалов общества (Е.А. Шмелёва). Согласно имеющимся данным, наши соотечественники по ключевым для инновационного общества качествам личности, таким как мобильность, желание обучаться в течение всей жизни, склонность к предпринимательству, риску и другим, существенно уступают представителям стран с высокой инновационной активностью [15].

Проект ФГОС среднего (полного) общего образования, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяют проблему эффективной социализации выпускника, формирование, развитие в ходе образовательного процесса его личностных качеств как ключевую в рассмотрении процессов и результатов деятельности образовательного учреждения. В связи с этим весьма актуальной является проблема изучения психологических особенностей социализации старшеклассников, их представлений о собственных личностных результатах освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования.

Всё это требует от системы образования существенной перестройки и подчинения логике инновационного развития. В настоящее время инновационная деятельность является одним из главных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения, поскольку создает основу для создания конкурентоспособности выпускника, способного эффективно существовать в инновационном пространстве. Современный человек живет в постоянно меняющемся мире и должен уметь быстро к нему приспособливаться. Более успешным будет тот, кто сможет быстрее научиться, как реагировать на новые обстоятельства.

Таким образом, растёт потребность в новом теоретическом осмыслении сущности инновационной деятельности обучающихся в образовательном учреждении, разработке условий, обеспечивающих формирование способности обучающихся к новым видам и формам деятельности, носящей инновационный характер

Система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения обучающихся должна инициировать инновационный характер процессов, протекающих в его внутреннем мире (М.П. Барболин) [1].

В образовании инновационные изменения сегодня идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; создание условий для развития и

самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и мышления как преподавателей, так и обучающихся, изменение взаимоотношений между ними, развитие творческих инновационных коллективов и отдельных личностей [8].

В то же время, не существует определённой и общепринятой концепции инновационной деятельности. Кроме того, педагогические инновации рассматриваются чаще с прикладной точки зрения, как результат образовательной практики. Однако, несмотря на отсутствие единой концепции большинство образовательных учреждений ставят перед собой задачу внедрения инноваций (В. Слободчиков). В качестве предметной области инновационной деятельности в образовании выступает проектно-исследовательская деятельность [8].

Рассмотрение инновации как системообразующей единицы образовательного учреждения необходимо, так как она позволяет гибко реагировать на изменяющиеся образовательные запросы субъекта, способствовать построению индивидуальной образовательной траектории (Н.Н. Абакумова).

Инновационные аспекты образовательной деятельности рассматривались в трудах Г.А. Комиссаровой, Г.Ф. Красноженовой, Я.М. Нейматова, Л.И. Мухаметовой, А.Н. Тихонова и др.

Инновационные подходы в обучении рассматривались с практической точки зрения Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.И. Щетинин и др.

В рамках институционального подхода инновации в образовании исследовали Э.Ф. Зеер, С.А. Новосёлов, Н.Н. Давыдова, Н.В. Василенко, В.В. Шапкин. Авторы выделили основания классификации нововведений в образовании и группы педагогических инноваций, рассматривая образовательные инновации, как инновации, направленные на совершенствование педагогических систем, процессов и технологий, как новый усовершенствованный образовательный продукт, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта [6].

Л.Г. Куц, С.В. Степанова под инновациями в системе образования понимают «разработку (создание, открытие, изобретение) и апробацию интеллектуального продукта (научно-педагогического, психолого-педагогического, дидактического, методического)», выделяя в качестве основных критериев инновации – научность и эффект [11, с. 112].

По мнению М.В. Кларина инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан [10].

Выделяются типы инновационного проектирования образования: психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов; социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред; педагогическое проектирование, как построение развивающей образовательной практики,

образовательных программ и технологий, способов и средств инновационной педагогической деятельности [8].

К. Магомедов указывает на конфликтный характер отношений инноваций и образования, поскольку инновации, как производство новых идей сложно уживаются в консервативном характере института образования. Из имеющихся в литературе видов инноваций, автор выделяет: инновации, меняющие содержание образования, методические, административные инновации и инновации в формах контроля образовательных достижений обучающихся [8].

Инновационное образование предназначено не столько на передачу знаний, сколько на получение базовых компетенций, которые дадут возможность учащемуся получать знания самому.

В то же время анализ научной и практической стороны образования свидетельствует, что инновационная деятельность обучающихся до настоящего времени не получила научного осмысления. Понятие инновации в образовании чаще применяется относительно деятельности учителя, с применением новых образовательных приёмов и технологий, либо деятельности образовательного учреждения, которая предполагает введение новых управленческих стратегий, обеспечивающих его развитие в соответствии с требованиями общества и государства.

На наш взгляд инновационная деятельность обучающихся может рассматриваться как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой учащийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность. Результатом инновационной деятельности является создание нового образовательного продукта, нового знания в предмете.

Исходя из вышесказанного, применительно к деятельности обучающихся, инновационная деятельность всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся учащимся и действий, направленных на её достижение. При этом, такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Актуальным сегодня становится вопрос о том, что современная система образования требует от обучающихся осуществления инновационной деятельности, однако отсутствуют специальные методы и приёмы (специализированные программы) формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности, личностной подготовки обучающихся к инновационной активности и инновационному поведению.

Отсюда следует, что на образовательные учреждения, и прежде всего, на самого учителя ложится ответственность по изменению личности обучающегося, формирование у него такого типа мышления, которое принято называть инновационным. Главным методом достижения этой цели может стать внедрение в образовательный процесс новых, ранее не применявшихся методов обучения. Это позволит обучающимся научиться работать с большим

объемом информации, развить творческое мышление, открыть в себе какие-либо новые способности (Т. И. Макова, С. А. Пономарева).

Интеллект является сущностью, регулирующей всё поведение и деятельность индивида. Следовательно, интеллект выступает в качестве главного механизма, определяющего инновационное поведение и порождение инноваций [1, с. 90]. Анализируя современное представление об интеллекте как интерактивном проявлении когнитивных и личностных свойств, Ю.А. Карпова, рассматривает интеллектуальный ресурс как «системообразующее качество инновационной личности» [9].

При этом важным является наличный уровень знаний и умений. Люди с широким диапазоном знаний и умений более позитивно воспринимают новое, так как оно кажется им доступным (Н.И. Лапин). Как указывает автор, на отношение людей к новому значительное влияние оказывает их культура, нормы и ценности. Для одних новое гораздо более ценно, чем старое, а для других оно сопряжено с опасностью, их норма состоит в том, чтобы избегать нового.

Достижение инновационных результатов обеспечивается наличием инновационного мышления. Инновационное мышление обучающихся – «нестандартное конструирование из существующих или несуществующих фактов, примеров нового продукта при чётком понимании достижения результата» [2, с. 119]. Оно выходит за рамки оперирования дедуктивными формами при разрешении проблемных ситуаций.

Выделяют базис такого мышления: системность; логичность; диалектичность; воображение. Каждый из этих компонентов должен тесно основываться на творческом потенциале мышления как способности человека к созданию инновации [13].

Как писал А.В. Брушлинский «мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, удивления или недоумения, с противоречия» [Брушлинский, 1996. – С.293]. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечённость личности в мыслительный процесс, он всегда направлен на решение какой-либо задачи.

В процессе решения исследовательской проблемы важным фактором выступает творческое мышление, когда обучающийся сам находит, сам открывает неизвестный путь её решения. Мы считаем это необходимым условием инновационной деятельности. Чем выше уровень творческого мышления, тем более оригинальным получается результат.

Результатом творческой деятельности всегда является создание новых материальных и духовных ценностей. Творчество обучающихся предполагает наличие у них способностей, мотивов, умений, благодаря которым создаётся предмет, отличающийся от аналогичных новизной и оригинальностью. Из этого следует, что условие формирования инновационного мышления – творческий потенциал личности обучаемого, т.е. способность генерировать новые результаты, а также гибко реагировать на новые обстоятельства.

При этом следует учесть, что инновационное мышление невозможно без предварительного освоения учащимся накопленных знаний в изучаемой

области, алгоритмов решения проблемы, умения видеть процесс и явление в развитии, определять основное противоречие, увлеченность процессом.

В исследованиях Н.В. Волынкиной показано, что высоких результатов в решении проблемных ситуаций и задач, а также в достижении инновационных результатов, учащиеся могут достигать благодаря системно-прогностическому мышлению, которое рассматривается как «системное мышление, которое основывается на синтезе всех элементов системы взаимосвязей решаемой проблемы и прогнозировании последствий её решения в будущем» [4, с. 128]. При этом учащийся при решении проблемы должен мыслить диалектически, т.е. противоречиями. Особое место в этом процессе отводится интеллектуально – творческим способностям учащегося, как индивидуальным психологическим особенностям, определяющим успешность осуществления технологической работы над поставленной задачей, решение которой даёт качественно новое знание [4].

Очевидным становится факт того, что педагог является тем звеном, который и будет формировать у обучающихся инновационный характер мышления, используя при этом разнообразные приёмы и технологии. При этом, сам педагог должен быть новатором, поскольку использование традиционных методических приёмов обучения скорее приведёт к стереотипному мышлению и стандартному видению проблемы и способа её решения.

Для развития элементов инновационного мышления в педагогике используются элементы ТрИЗ (технологии решения изобретательских задач) в учебном процессе (В.А. Ширяева, С Ю. Модестов, Г.В. Терехова, Е.А. Фёдорова); задачи открытого типа – учебные задания, моделирующие ситуации, являющиеся неразрешимыми (в субъективном смысле относительно ученика).

Такие задачи предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, применяя интуицию, воображение и фантазию [14]. Они имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными, двигаясь по которым попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет [14, с. 239].

К признакам сформированности у учащегося инновационного мышления исследователи этого феномена относят: 1) умение устанавливать связь между знанием и практикой; 2) умение критически работать с источниками информации; 3) умение создавать своё видение исторического события [2].

Результаты инновационного мышления обучающихся возможно оценить по ряду критериев: эффективность решения, оптимальность решения, оригинальность решения, разработанность решения [14].

Однако, для достижения высоких результатов в инновационной деятельности необходимо также формирование определённых качеств

личности, которые обеспечат успех в ней. Для этого также необходимо создание специальной среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности.

Под влиянием фактора среды происходит формирование таких качеств, как самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность; способствующей осознанию молодежью своей роли и своего места в решении задач, стоящих перед обществом, ценности взаимодействия с другими людьми, познанию своей уникальности посредством развития своего инновационного потенциала, обусловленного наличием интеллектуальных и природных задатков, развитию активности в социальных контактах [12].

Таким образом, одной из ключевых задач образовательного учреждения является создание инновационно-активной среды, т.е. условий, стимулирующих развитие инновационного мышления и творческой активности обучающихся.

Исследуя образовательные процессы массовых школ, гимназий и лицеев, Е.Г. Белякова и С.Н. Дегтярёв установили, что в настоящее время «актуализирована роль ученика как осмысленного субъекта своего образования и развития». В качестве одной из целей Программ развития образовательных учреждений выступает создание возможностей для продуктивной самореализации в творчестве [3, с. 8]. Это как раз и соответствует требованиям подготовки инновационной личности.

В практику обучения и воспитания внедряются развивающие технологии, стимулирующие активность обучающихся в процессе освоения содержания образования. К таким технологиям относятся технологии когнитивного характера, развивающие интеллектуальный ресурс инновационной личности, так и технологии, обеспечивающие развитие гуманитарных ценностей и смыслов. Одним их приёмов развития творческого потенциала обучающихся выступает использование в работе педагога дивергентных карт, текстовых моделей на основе ключевых понятий, тематических опорных схем на базе заданной структуры, метод «кластеров», креативные методы решения задач и «мозговой штурм» [3, с. 9].

В результате проделанной работы происходит принятие учащимися ценностей творчества, самореализации, раскрытие личностного потенциала, преодолеваются барьеры, являющиеся препятствием к внедрению и восприятию инноваций обучающимися. В частности, исследования отечественных социологов показали, что в качестве фактора, сдерживающего инновации выступают такие качества личности, как немотивированность на изменения, и отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации [7, с. 88].

Проблема сопротивления инновациям в образовании сегодня – одна из обсуждаемых (В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, А.И. Пригожин, В.А. Слостёнин и др.). Тревога и страх перед новым, субъективное ожидание трудностей, чувство неуверенности в своих

силах, вызываемые непониманием сути инновации создают сильное внутреннее препятствие к восприятию нового и инновационному поведению личности. Это явление получило название «инновационный барьер» или «Инновационное сопротивление» [5].

Помимо стратегий обучения и воспитания действия педагогов, создающих развивающую среду для инновационного мышления и готовности к инновационной деятельности обучающихся, может входить также стиль взаимоотношений педагога и обучающихся. Он характеризуется тем, что поощряется любая инициатива и настойчивость, проявление самостоятельности, толерантность к стремлению учеников выразить своё мнение, сотрудничество с учащимися. Важным в работе педагога является также поиск методических средств, позволяющих ученикам проявлять свои интересы, стимулирующих мотивацию достижения и поисковую активность.

Таким образом, вовлечение обучающихся в творческую, научно-исследовательскую деятельность по актуальным для них проблемам приводит к развитию самостоятельности, целеустремлённости, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления. Результатом такой деятельности становится креативный продукт, носящий оригинальный, индивидуальный характер.

Список литературы:

1. Барболин, М.П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем / М.П. Барболин // Философия образования. – 2011. - №1(34). – С. 85-94.

2. Баулина, Н.А. Формирование инновационного мышления школьников – задача современной школы / Н.А. Баулина // Педагогика. – 2011. - №9. – С. 116-121.

3. Белякова, Е.Г. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса / Е.Г. Белякова // Образование и наука. – 2011. - №3. – С. 3-15.

4. Волынкина, Н.В. Развитие интеллектуально-творческих способностей учащейся молодёжи в высшей школе / Н.В. Волынкина // Мир образования – образование в мире. – 2011. - №1. – С. 128-133.

5. Загвязинский, В.И. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2014. - №3. – С. 3-21.

6. Зеер, Э.Ф. Институциональное обеспечение образовательных инноваций / Э.Ф. Зеер // Инновационные проекты и программы в образовании : журн. для педагогов и рук. инновац. образоват. учреждений. – 2012. - №3. – С. 17-24.

7. Ильиных, С.А. Инновации в организациях: внедрение и сопротивление / С.А. Ильиных // Социологические исследования. – 2015. - №6. – С. 88.

8. Инновации в образовании / В. Слободчиков [и др.] // Учитель. – 2011. - №3. – С. 18-22.

9. Карпова, Ю.А. Введение в социологию инноватики / Ю.А. Карпова. – М., 2004.

10. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М., 1997.

11. Куц Л.Г. Формирование инновационно-активной среды образовательного учреждения как условие повышения качества образования / Л.Г. Куц, С.В. Степанова // Инновации в образовании. – 2014. - №2. – С. 112.

12. Мещерякова, Э.И. Особенности становления личностного потенциала субъекта инновационной деятельности / Э.И. Мещерякова, А.В. Ларионова // Психологическая наука и образование. – 2013. - №2. – С. 69-75.

13. Саламатов, Ю.П. Основы инновационного мышления: презентационный материал / Ю.П. Саламатов // Институт инновационного проектирования, г. Красноярск, 2009 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rus.triz-guide.com/assets/files/DY.pdf>.

14. Утёмов, В.В. Задачи открытого типа как инструмент формирования инновационного мышления / В.В. Утёмов // Молодой учёный. – 2011. - №1. – С. 236-240.

15. Шмелева, Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно - образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис...д-ра псих. наук: 19.00.07 / Е.А. Шмелева. – Н.Новгород, 2013. – 51 с.

© Е.А. Быкова

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Васенева Светлана Геннадьевна

*воспитатель МДОУ «Детский сад №8 «Ягодка»,
Республика Марий Эл, г. Волжск, Россия*

Челнокова Татьяна Александровна

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры теоретической и инклюзивной педагогики
ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. В статье раскрыто содержание опыта работы по интеграции изобразительной деятельности с другими видами детской деятельности.

Ключевые слова: интеграционные процессы, интегративный подход, виды детской деятельности.

INTEGRATIVE APPROACH TO THE ORGANISATION OF GRAPHIC ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Vaseneva S.G.

*tutor MDOU «Detskiy sad №8 «Berry»,
The Republic of Mari El*

Volzhsk, Russia
Chelnokova T.A.
doctor of pedagogical Sciences, Professor
Department of theoretical and inclusive pedagogy
Private Educational Institution of Higher Education «Kazan Innovative University
named after V.G. Timirjaseva» (IEML)
Kazan, Republic of Tatarstan

Abstract. The article reveals the content of the experience on integration of arts with other types of children's activities.

Key words: integration processes, integrative approach, the types of children's activities.

Одной из актуальных тенденций развития института образования выступает тенденция интеграции. Ее проявление достаточно многолико. Это и интеграция дошкольного образования в систему общего образования в качестве первой его ступени. Идея интеграции развивается и внутри самой системы дошкольного образования. Согласно, стандартам дошкольного образования, объектом интеграции в нем становится детская деятельность. Интегративный подход к ее организации способен снять остроту противоречий между многообразием видов детской деятельности, которая должны быть освоена на этапе дошкольного образования, и временными рамками отведенными на ее развитие у детей, чьи возможности и способности овладения деятельностью индивидуальны. Чтобы разрешить эти противоречия, необходимо объединить разные виды детской деятельности едиными задачами, направленностью, содержанием.

В течение ряда лет я работала по программе «Синтеза искусств», направленной на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности ребенка, развитие у него художественного мышления, навыков восприятия различных видов искусства, а также на выявление способностей детей к самовыражению через различные формы творческой деятельности.

Опираясь на идеи Т.С. Комаровой «Синтез разных видов деятельности», Т.Г. Казаковой «Синтез видов изобразительной деятельности», Т.И. Софроновой «Через прекрасное к человеческому» мы разработали перспективный план, основанный на идеях интеграции. Объектом интеграции стали разнообразные виды художественной деятельности. Такая интеграция будет способствовать художественно-эстетическому развитию дошкольника.

Объединение изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности детей позволяет незаметно и в комплексе проводить воспитание и обучение, обогатить социальный опыт ребенка в общении со сверстниками, взрослыми.

Согласно требований ФГОС к условиям реализации образовательных программ, одним из условий является создание развивающей предметно-

пространственной среды, которая должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря должны обеспечивать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами; развитие крупной и мелкой моторики; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей [5, с. 22].

Мной было доказано, что самое необходимое условие - это создание обогащённой предметно-развивающей среды, каждый компонент которой представляет собой оригинальную модель. Получились следующие модели:

- учебный центр, в который входят пространство для занятий с дидактическими и изобразительными материалами, произведения искусства, творческие центры в группах;

- комната для экспериментирования с различными материалами, где для создания выразительного образа в рисовании и лепке дети используют кроме традиционных материалов различный подручный материал. Это камешки, засушенные растения и их семена, кусочки ткани, поролона, открытки, пробки, колпачки от фломастеров, небольшие пластиковые баночки, кубики и многие другие предметы;

- театральная студия с декорациями, театральными костюмами, атрибутами;

- салон искусства – предназначен для бесед с детьми по произведениям искусства (картинам художников, изделиям народных мастеров), слушания музыкальных произведений, проведения занятий по ознакомлению с искусством;

- вернисаж (выставка детских работ) для предоставления результата своей деятельности. Дети проявляют большой интерес к результатам своего творчества и вместе с воспитателем принимают участие в экспозиции выставки: это детские работы, совместные со взрослыми в различной изобразительной технике (рисование красками, карандашами, пастелью, лепка из глины, теста, пластилина и т. д.) Все работы эстетично оформлены в рамочки, составлены в композиции на полочках и подставках;

- выставка картин художников, которые организуются систематически. Интерес у детей вызывают выставки репродукций картин художников – мини-выставки на разные темы (по временам года, по творчеству одного художника, на темы «Хлеб», по творчеству художников-иллюстраторов, по творчеству марийских художников («Природа нашего края» и др.);

- персональная выставка живописи. Педагог должен заинтересовать детей личным примером для занятия творчеством. Систематически организуется выставка натюрмортов в различных техниках (масляными красками по холсту, в технике «батик»).

На следующем этапе мы подобрали методы и приёмы:

- метод погружения в определенную среду, атмосферу (сказочности, юмора, грусти и т.д.);
- экспериментирование с изобразительными материалами;
- обыгрывание предметов, игрушек, природного, «подручного», изобразительного материала (кисточек, красок, карандашей);
- обыгрывание изображения. Специально организованное обыгрывание детских работ позволяет педагогу живо, убедительно и интересно провести их анализ и оценку;
- обыгрывание процесса деятельности. Можно предложить детям роли художников, гончаров, фотографов, строителей, продавцов. Дети оформляют афиши по сказкам, панорамы для игр – драматизаций, кукольного театра; украшают узорами силуэты одежды, затем «продают» в магазине «Одежда».

Все навыки, полученные в организованной образовательной изобразительной деятельности, дети самостоятельно применяют в других видах деятельности. Дети лепили овощи, фрукты, посуду, затем «продавали» их в «магазине». Построив дом из строительного материала, украшали картинками, которые сами рисовали.

Большое влияние на творчество детей оказывает театральная студия, где детям показываю разные куклы, беседую о театре, драматизирую с детьми сказки, ставлю настольные и кукольные спектакли.

При проведении комплексной, интегрированной организованной образовательной деятельности с применением театра, музыки, изобразительной деятельности обогащается образ, создаваемый ребенком.

Например, после драматизации знакомой сказки «Лиса и заяц» дети средней группы передавали фактуру шерсти животных, используя разную технику (тампонирование, тычком жесткой кистью, по-сырому, по-сухому). Перед этим рассматривали иллюстрации Е. Чарушина: «А как же художник изображает шерстку животных»?

Использование звучащей музыки создает своеобразный, эмоциональный фон ООД, способствует яркому восприятию образа. Часть декораций и атрибутов готовлю с детьми в организованной образовательной деятельности в изостудии, и в группе с воспитателем: украшали кокошники, пояски, ободки, изготовили маски из бумаги в технике «оригами», а на ООД декоративным рисованием оформили их, используя разный материал по выбору ребенка.

Данный опыт работы способствует решению требований ФГОС – социальному развитию дошкольника. Создаю условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, которые предполагают:

- обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребёнком и уважительное отношение к каждому ребенку, его чувствам и потребностям;
- поддержку индивидуальности и инициативы детей через создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

- поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, познавательной, изобразительной, театрализованной, музыкальной) [5].

На основе комбинирования разных видов художественной деятельности дошкольников (изобразительной, театрализованной, музыкальной, конструирования) формируется программа проведения мероприятий. Их тематика выстраивается на основе художественных произведений. Например, «Волшебный цветок», «Белоснежка и гномы», «О рыбаке и рыбке», «Сказка о глупом мышонке» и др.

Взаимосвязь разных видов детской художественной деятельности ведет к взаимообогащению. Выбранное содержание блоков позволяет интегрировать разные виды искусства, виды детской деятельности, позволяет варьировать формы работы с детьми: разные виды занятий; сотворчество ребенка и взрослого; создание работ для оформления помещений, в подарок, для игровой деятельности.

В содержание ООД включаю классическую, народную музыку, художественную литературу, дизайн – деятельность, конструирование, дидактические и коммуникативные игры, произведения живописи, графики, скульптуру малой формы.

Совместно с воспитателями, музыкальным руководителем, психологом был проведён цикл ООД по теме «Белоснежка и семь гномов», включающий речевые, изобразительные, музыкальные, конструктивные занятия и дизайн – деятельность. В процессе работы над сказкой дети свободно общались друг с другом и с взрослыми, высказывали свое мнение, выслушивали друг друга, обменивались впечатлениями.

По ФГОС, условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают:

взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [5].

Родители прониклись идеями данной работы. Я приглашаю их на открытые мероприятия, где они принимают активное участие: рисуют вместе с детьми, участвуют в утренниках, развлечениях. С родителями проводятся консультации в разных формах: коллективные и индивидуальные беседы, анализ папок-передвижек на разные темы («Как изготовить маски»? «Как лепить из соленого теста»? «Что такое детский дизайн»? «Какие качества личности развиваются в совместной деятельности детей со сверстниками и взрослыми?»).

Условиями успешного решения данной проблемы являются не только отдельно взятые мероприятия и наличие развивающей среды, а комплексное, системное воздействие социально-педагогических факторов на ребенка.

Поэтому я расширила круг взаимодействия с семьей, школой, учреждениями культурного и дополнительного образования: проводятся экскурсии в художественную школу, где дети с большим интересом рассматривают выставки работ местных художников, учащихся художественных училищ, детских работ. Большой интерес вызывают мастер-классы, проведенные с участием дошкольников.

Объединив виды художественной деятельности, была создана предметно-развивающая среда, которая не утомляет, уютна и удобна для ребенка. Один вид деятельности плавно переходит в другой, ребенок осваивает материал в непринужденной игровой обстановке. Все это позволило развить в детях самостоятельность, творчество, инициативность. Дети больше общаются между собой, объединяясь разными группами. Активные дети увлекают за собой робких, стеснительных, неуверенных в себе сверстников. Ребенок может сосредоточиться на собственной деятельности и ощутить собственное «Я».

Список литературы:

1. «Взаимодействие и синтез искусств». Сборник статей. – Л., 2005.
2. Комарова, Т.С. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5-7 лет / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: АРКТИ, 2006.
3. Программа «От рождения до школы» / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.
4. Сорокина, Н.Ф. Играем в кукольный театр / Н.Ф. Сорокина. – М., 2007.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования, 2014.

© С.Г. Васенева, Т.А. Челнокова

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛЕКТИВА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Грязева Ксения Михайловна

студентка факультета психологии

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»*

г. Тула, Россия

Брешковская Каринэ Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»*

г. Тула, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль педагога в формировании коллектива обучающихся. Анализируются функции педагога, ведущей из которых является организаторская функция. Описываются условия, в которых формирование коллектива обучающихся будет происходить наиболее успешно.

Ключевые слова: педагог, коллектив, обучающиеся.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF THE TEAM OF STUDENTS

Gryazeva K.M.

student of the faculty of psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Breshkovskaya K.Y.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

of the Department of pedagogy and psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Abstract. The article discusses the role of the teacher in the creation of a group of students. There are analyzed the functions of the teacher, leading from which is a managerial function. Describes the conditions in which the formation of the team of students will occur most successfully.

Key words: teacher, staff, and students.

В учебно-воспитательной деятельности учителя школы значительное место принадлежит личности самого учителя, присущим ему жизненным ценностям, интересам и потребностям, которые определяют мотивы и цели его профессиональной деятельности.

Присущий современному обществу динамизм в значительной мере изменил социально-педагогические функции учителя, который из традиционного «педагога-предметника» всё более становится организатором процессов, формирующих личность ученика.

Основное содержание деятельности педагога включает выполнение нескольких функций:

- обучающая (является одной из ведущих в деятельности педагога. Ее смысл состоит в формировании у обучаемых системы профессиональных знаний, умений и навыков);

- воспитывающая (заключается в социально-профессиональном воспитании учащихся (социально-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое совершенствование);

- организаторская (реализуется в ходе профессионально-образовательного процесса и воспитательной работы. Она осуществляется при проведении уроков, организации познавательной деятельности учащихся, управлении коллективом группы во внеучебное время, организации режима труда и отдыха учащихся, общественно-полезного труда);

- развивающая (состоит в психическом развитии личности учащихся: их сенсомоторной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы) [1].

Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих одна из них доминирует над другими.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации.

Для достижения поставленных целей современный учитель должен обладать и педагогическими способностями. Учёные-педагоги (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Крутицкий) выделяют следующие педагогических способности:

- дидактические (способности адаптировать учебный материал, доходчиво преподнести знания, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся познавательную активность, способность организовывать самостоятельную работу учащихся и формировать у них потребность к самостоятельному получению знаний);

- академические (это способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.); знание преподаваемого предмета не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже; потребность и способность к проведению собственной исследовательской работы);

- перцептивные (способности к психологической наблюдательности, умение замечать изменения во внутреннем состоянии ученика);

- речевые (способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Эти способности проявляются не только во время сообщения учителем нового материала, но и в процессе его реакции на ответы учеников);

- авторитарные (способности оказывать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя: решительности, выдержки, настойчивости, требовательности; чувства собственной ответственности за обучение и воспитание; убежденности в своей правоте и умения передавать эту убежденность своим воспитанникам);

- коммуникативные (способности к общению, умение найти подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта) [2, 4].

В контексте нашей статьи, важной является организаторская способность, так как она отвечает за способность педагога организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач.

Воспитательная деятельность учителя все в большей степени отходит от наставнического морализаторства в сторону понимающего и сопереживающего соучастия, оказания педагогической поддержки и помощи.

В практике школьного образования педагог обеспечивает гармоничное соотношение в протекании процессов индивидуализации и социализации

ребенка во взаимодействии с группой детей, он поддерживает, стимулирует и незаметно корректирует все виды отношений в классе.

В изучение проблемы роли педагога в формировании коллектива обучающихся, внесли свой вклад такие учёные и педагоги, как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик и др.

Теоретический анализ педагогической литературы показал, что в социальном становлении обучающихся играют большую роль отношения, которые складываются у них на протяжении длительного времени. От этих отношений зависит возможность адаптации, раскрытие потенциала, а так же становления личности ребёнка [3, 5, 6, 7].

Давая определение коллектива, А.С. Макаренко отмечал, что коллектив «это социальный живой организм, который потому и организм, что имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимная зависимость, а если этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [3].

Таким образом, слово «коллектив» означает «собирательность», т.е. некоторую целостность, единство. В коллективе ребенок входит в одну широкую систему отношений. Взаимодействие детей разворачивается на информационном, деятельностном и эмоциональном уровне. При работе коллектива совместно осуществляются обмен информацией, согласование общих целей, развивается способность к эмпатии, а так же развивается способность понимать поступки других и адекватно их оценивать. В опыте коллективных отношений формируются социальная чуткость, которая помогает ребенку грамотно строить взаимоотношения со сверстниками, а так же с окружающими его людьми.

Под руководством педагога детский коллектив становится развивающей социокультурной средой жизнедеятельности учащихся, обеспечивающей вхождение в мир отношений, сотрудничества.

Детский коллектив эффективно начинает функционировать только при условии грамотного, профессионального, компетентного руководства педагогом, который может чётко спроектировать жизнь коллектива, а также содержательно организовать жизнь детей.

Управляя детским коллективом, педагог должен учитывать две очень важные тенденции для развития коллектива обучающихся, которые играют важную роль в воспитании личности:

- с одной стороны, это стремление развивающейся личности ребенка к самоутверждению, уважению себя и своего мнения со стороны других, а так же умению правильно высказаться и отстоять свою точку зрения;

- с другой стороны, это стремление ребенка к сплочению с другими, к совместной работе и общим достижениям.

В контексте данной проблемы было проведено исследование на определение удовлетворенности учащихся своим коллективом.

В эксперименте принимало участие 18 человек, 8 мальчиков, 10 девочек, в возрасте 11 лет. Использовалась методика «Какой у нас коллектив» А.Н.

Лутошкина. Цель данной методики определить степень удовлетворенности учащихся своим коллективом.

Анализ результатов показал, что группу «Мерцающий маяк» выбрало 9 человек, группу «Алый парус» - 5 человек, группу «Песчаная россыпь» - 3 человека. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

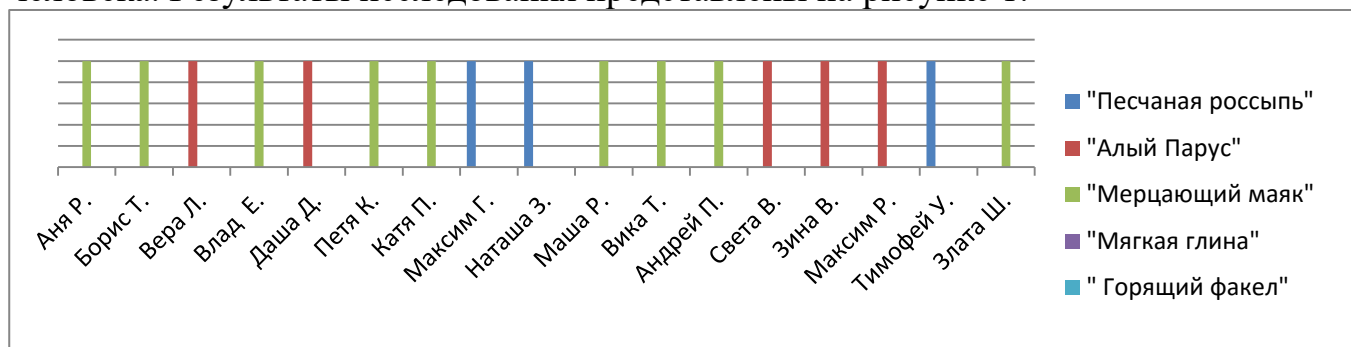


Рисунок 1. Определение удовлетворенности учащихся своим коллективом

В данном классе преобладает группа «Мерцающий маяк», класс очень выделяется среди других, так как он индивидуален. Однако данной группе трудно до конца собрать свою волю, найти во всем общий язык, проявить настойчивость в преодолении трудностей, не всегда хотят подчиниться коллективным требованиям. Недостаточно проявляется инициатива, не столь часто вносятся предложения по улучшению дел не только в своем коллективе, но и в том более значительном коллективе, в который он, как часть, входит

При формировании коллектива учащихся важную роль играют психологически комфортные условия для создания, которых педагог должен выполнять следующие задачи:

1. Деятельности педагога, должна носить открытый характер, планы должны строиться сообща, ошибки анализироваться сообща.
2. Осуществление обратной связи: после каждого проведенного совместного дела учитель организует беседу, для анализа проведенной работы.
3. Сотрудничество в творчестве, способность оперативно вызывать творческое самочувствие у самого себя и у детей как участников деятельности.
4. Адекватная оценка деятельности учащихся.
5. Предоставление свободы выбора для осознания учащимися логики построения отдельных вопросов учебной программы, ориентирование их на непосредственное участие в определении ближайших и перспективных учебных задач.
6. Целевая направленность на конкретный результат дела.
7. Привлекательность деятельности для учащихся [1].

Таким образом, воспитательное взаимодействие детей и педагогов имеет большое значение в становлении личности и индивидуальности. Оно не противостоит и не противоречит воспитанию в коллективе, а, наоборот, обогащает его, является его необходимым дополнением.

Список литературы:

1. Каманин, О.Н. Создание детского общественного объединения / О.Н.

Каманин // Справочник классного руководителя. – 2009. - №12. – С. 33-40.

2. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 52 с.

3. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – 386с.

4. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания / А.В. Мудрик. – М., 1984. – 152с.

6. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива / Л.И. Новикова. – М.: 1978. – 215 с.

7. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 286 с.

© К.М. Грязева, К.Э. Брешковская

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕДОТВРАЩЕНИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гученок Елизавета Сергеевна

студентка кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»*

г. Тула, Россия

Брешковская Каринэ Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»*

г. Тула, Россия

Аннотация. В статье представлена роль педагога как основополагающее звено в профилактике и предотвращении агрессивного поведения у ребенка младшего школьного возраста. Раскрыты возможные причины возникновения агрессивного поведения младшего школьника. Подробно указано, что одну из главных ролей в предотвращении и предупреждении агрессии ребенка играет педагог. Описаны формы и методы работы педагога с агрессивными детьми. Представлены результаты исследования уровня агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, а также разработана коррекционная программа.

Ключевые слова: педагог, агрессивное поведение, младший школьный возраст, методы работы педагога с агрессивными детьми, направления работы.

THE ROLE OF THE TEACHER IN PREVENTION AND PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF THE CHILD PRIMARY SCHOOL AGE

Gusenok E.S.

*a student of the Department of pedagogy and psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»
Tula, Russia*

Breshkovskaya K.Y.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of pedagogy and psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»
Tula, Russia*

Abstract. The article presents the role of the teacher as a fundamental element in the prevention and prevention of aggressive behavior in a child of primary school age. Revealed possible causes of the aggressive behaviour of younger pupils. Details that one of the main roles in the prevention and the prevention of aggression of the child plays the teacher. Describes the forms and methods of work of the teacher with aggressive children. Presents the results of research of level of aggressive behavior of children of primary school age, and developed the correctional program.

Key words: teacher, aggressive behaviour, primary school age, the working methods of the teacher with aggressive children, work.

В связи с осмыслением новых подходов к современному образованию как средству совершенствования личности и общества, актуализируется проблема модернизации отечественного образования, одной из главных задач которого становится поиск условий для воспитания и развития личности ребёнка на основе принципов гуманизации и демократизации. Данные процессы актуализируют проблему агрессивного поведения в обществе. Особенно остро, данная проблема встаёт в детской среде.

В настоящее время проблема детской агрессивности наиболее ярко выражена в социокультурном пространстве. Возникновению агрессивного поведения ребенка может послужить ряд причин: внутрисемейные конфликты, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, влияние информационных технологий и многое другое. Огромную роль в профилактике и предотвращении агрессивного поведения младшего школьника могут играть педагоги, ведь именно они формируют мировоззрение и ценностные установки подрастающего поколения и способны повлиять на поведение ребенка.

Свой вклад в изучение, интерпретацию и устранение причин возникновения агрессивного поведения внесли такие ученые, как А. Басс, К. Юнг, З. Фрейд, К. Лоренц, С.А. Беличева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубейнштейн, Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузева, Д.Б. Эльконин и многие другие.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод о том, что детская агрессия, это осознанные действия, которые

причиняют или намерены причинить вред другому человеку, группе людей или животному.

В отечественной психологии агрессия определяется как деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе [1].

В числе разнообразных отклоняющихся от нормы факторов поведения, обуславливающих проявление агрессии можно выделить следующие:

1) индивидуальный фактор – психобиологические предпосылки асоциального поведения;

2) психолого-педагогический фактор – дефекты школьного и семейного воспитания;

3) социально-психологический фактор – неблагоприятные особенности взаимодействия с окружающими людьми;

4) личностный фактор – избирательное отношение ребенка к окружению [2; с. 5-6].

Устранение негативных эмоциональных проявлений является существенным звеном в гармоничном развитии личности ребенка. Большой вклад в предупреждение и предотвращение агрессии младших школьников могут вносить педагоги. Педагог ведет практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи. Одной из основных целей педагога является гармоничное развитие личности ребенка. Развитие учащихся происходит по трем взаимосвязанным направлениям: биологическому, психологическому и социальному.

Этапы развития по каждому направлению относительно самостоятельны, не зависят прямо друг от друга, хотя и оказывают взаимное влияние. Также существуют свои закономерности по каждому направлению, в которых отображаются причинно-следственные связи между условиями и результатами (новообразованиями).

Развитие личности происходит под действием многих факторов:

- наследственности;
- среды (социальной, биогенной, абиогенной);
- воспитания;
- собственной практической деятельности человека.

В этом контексте фактор рассматривается как движущая сила процесса развития, а условие – как обстоятельство, от которого зависит это развитие, обстановка, в которой происходит развитие ребенка.

Работа педагога должна быть направлена на оптимизацию отношений с окружающими людьми (сверстниками, взрослыми, родителями). По мнению ученых, наиболее эффективным современным направлением являются организация коррекционной и профилактической работы в нескольких взаимосвязанных направлениях:

1) коррекционная и профилактическая работа с детьми, которая сочетает в себе многообразные формы и методы воздействия на внутреннее агрессивное состояние ребенка;

2) проведение родительских собраний, лекториев, психолого-педагогического группового и индивидуального консультирования.

В рамках данной темы было проведено исследование на определение агрессивности детей младшего школьного возраста. В эксперименте принимали участие 20 человек, из них девять мальчиков и одиннадцать девочек, учащихся 3-го класса. В качестве диагностического инструментария был выбран опросник Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко, выявляющий критерии агрессивности ребенка. На основе анализа полученных данных, были сделаны следующие выводы (рис.1).

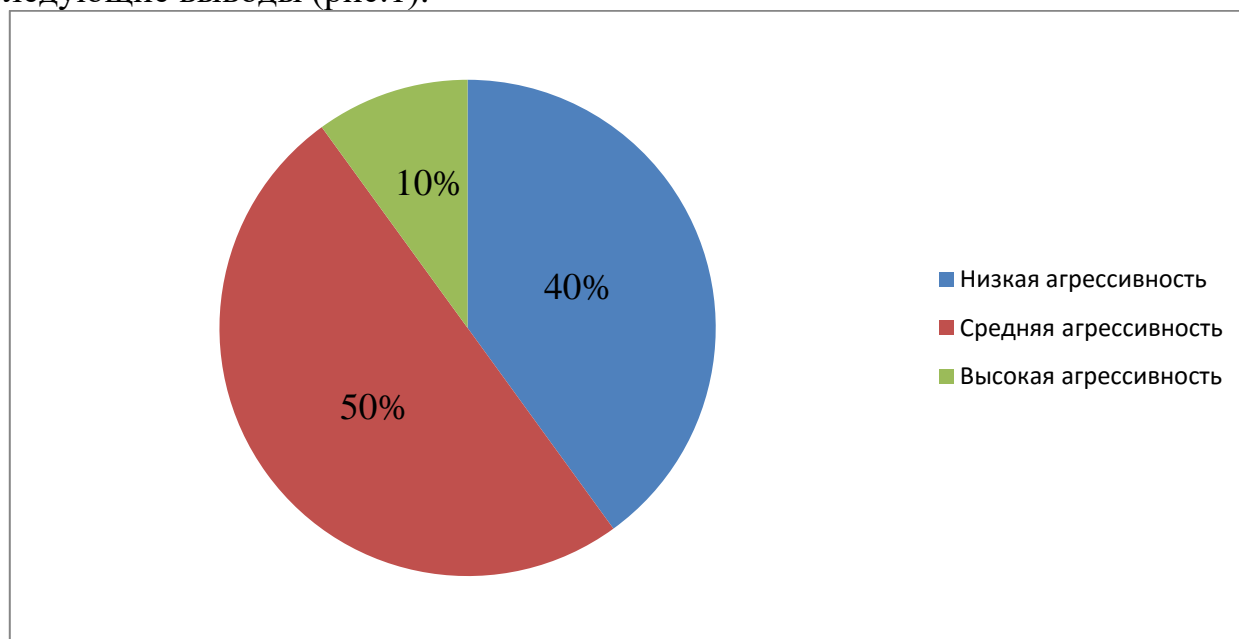


Рисунок 1 – Результаты опросника Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

Таким образом, анализ результатов анкеты показал:

- 40% детей (8 человек) имеют низкий уровень агрессивности;
- 50% (10 человек) детей средняя агрессивность;
- 10% (2 человека) детей с высоким уровнем показателей агрессии.

Также в ходе наблюдения было выявлено, что некоторые дети имеют напряженные отношения со сверстниками, проявляют по отношению к ним грубые выражения, могут легко обидеть.

После анализа полученных данных необходимо составление и реализация программы для педагога, которая должна состоять в разработке профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на устранение агрессивных проявлений у детей младшего школьного возраста.

Целью программы может стать создание психолого-педагогических условий для снижения уровня агрессивности у детей. Средства для реализации могут быть следующими: игры на взаимодействие; беседа и обсуждение сложных, спорных ситуаций; упражнения, включающие элементы изотерапии и многое другое. В качестве психолого-педагогического просвещения взрослых, педагог может предложить беседу на тему распознавания и своевременного предотвращения агрессивного поведения младших школьников, а также анкетирование для родителей.

Таким образом, роль педагога является значительной и может осуществляться в нескольких основных направлениях, таких как:

- коррекционная работа, направленная на устранение внутренних негативных проявлений ребенка;

- профилактическая работа с детьми, направленная на устранение агрессивных проявлений

- психолого-педагогическое просвещение родителей учащихся.

Педагогу необходимо вовремя заметить и постараться предотвратить нарастание уровня агрессивности у детей младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Годфруа, Ж.Л. Что такое психология / Ж.Л. Годфруа. – М.: Мир, 1992 – 496 с.

2. Долгова, А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.

© Е.С. Гученок, К.Э. Брешковская

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Дроботюк Лилия Владимировна

учитель начальных классов СОШ № 16

г. Тернополь, Украина

Аннотация. В представленной статье рассматривается проблема формирования у младших школьников творческой самостоятельности при работе над текстом на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: младший школьник, творческая самостоятельность, урок, литературное чтение.

THE FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN CREATIVE INDEPENDENCE AT WORK ON THE TEXT ON LESSONS OF LITERARY READING

Drobotuk L.V.

the Teacher of initial classes of School № 16

Ternopil, Ukraine

Abstract. In the present article the problem of formation of Junior schoolchildren's creative autonomy while working on the text on lessons of literary reading.

Key words: Junior schoolchild, creative independence, lesson, literary reading.

Постановка проблемы. Важной задачей реформирования содержания современного образования является создание условий для личностного роста и творческого самовыражения личности. Одним из путей обновления содержания

образования и согласования его с современными потребностями социума является создание новой редакции Государственного стандарта начального общего образования, обновление учебных программ, содержания дидактических материалов, учебников, форм и методов обучения, ориентированных на приобретение учащимися ключевых и предметных компетенций и на создание эффективных механизмов их реализации.

Актуальной становится проблема развития творческой самостоятельности младших школьников, поскольку именно уровень сформированности навыков самостоятельной работы с книгой является предпосылкой интеллектуального и духовно-творческого роста ученика. Понятно, что невозможно сформировать творческую самостоятельность без правильно организованной и серьезно поставленной работы учащихся с книгами из доступного круга чтения, без воспитания у детей желания и привычки в свободное время обращаться к книге.

Анализ исследований и публикаций, в которых начато решение проблемы. Широкий круг проблем, связанных со спецификой формирования творческой самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения, освещается в контексте различных областей знаний. В частности, педагогические проблемы развития творческой самостоятельности учащихся рассматривают такие ученые, как А. Садовникова, А. Чайка [11] и др. Методические аспекты формирования творчества и самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения освещаются в трудах И. Бодровой [1], О. Вашуленко [2], А. Емец [3], Л. Ивановой [4], А. Коваль [5], М. Наумчук [5], Г. Подлужной [7], О. Савченко [8], Н. Светловской [9], Г. Ткачук [10] и др. Анализ научных работ по исследуемой проблеме показывает, что авторы осознают исключительно важное значение художественной литературы в обучении и воспитании растущей личности, однако недостаточно внимания уделяют формированию творческой самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование особенностей формирования творческой самостоятельности младших школьников при работе над текстом на уроках литературного чтения.

Изложение основного материала исследования.

В научном психолого-педагогическом пространстве нет четкого толкования дефиниции «творческая самостоятельность личности». В частности, П. Пидкасистый делает вывод, что творческая самостоятельность является специфической качественной характеристикой личности, которая проявляется в ее стремлении к творческой деятельности, умении строить свое творчество и эффективно осуществлять эту деятельность самостоятельно; М. Кухарев отмечает, что творческая самостоятельность как качество личности чаще всего сопровождается творческим началом, готовностью к поисковой работе, но не всегда содержит в себе элементы исследования на высшем уровне общения; М. Махмутов рассматривает творческую самостоятельность как интеллектуальную способность ученика иметь собственные суждения, вносить элементы новизны и творчества в своей деятельности; умения, позволяющие самостоятельно

учиться; А. Садовникова раскрывает творческую самостоятельность как когнитивное качество личности, обеспечивающее успешное усвоение учебного материала в процессе самостоятельной работы и проявляющееся в способности ученика к самостоятельному продуцированию высказывания в целях и в ситуации общения; Д. Харичева под творческой самостоятельностью понимает интегративное личностное образование динамического характера, которое обеспечивает высокий уровень успешности в практической реализации замыслов и намерений в любом виде деятельности без вмешательства со стороны. Кроме того, обзор работ ученых-методистов [1-10 и др.] дает основания утверждать, что они не оперируют понятием творческой самостоятельности, но допускают более высокие этапы освоения умением самостоятельной деятельности, на которых субъекты обучения сами выдвигают проблему, над решением которой работают без руководства и посторонней помощи. Авторы считают, что смысл этого понятия раскрывается через деятельность личности, и рассматривают творческую самостоятельность как предпосылку успешной учебной деятельности, имеющую принципиальное значение для формирования навыков чтения у младших школьников.

Анализ и переосмысление литературы помогает сформулировать следующее определение творческой самостоятельности: это свойство или качество личности, обеспечивающее высокий уровень успешности в учебной деятельности, выражается в стремлении и способности человека самостоятельно анализировать, обобщать новую информацию, использовать ее в новых ситуациях, характеризуется определенной критичностью ума и умением выразить свое мнение независимо от суждений других. Творческая активность, самостоятельность мышления создают благоприятные условия для литературного развития учащихся младшего школьного возраста.

Чтение – один из основных компонентов развития творческой самостоятельности младших школьников, а уроки литературного чтения имеют все возможности для творческого обогащения младших школьников. Формированию творческой самостоятельности способствуют обогащение словарного запаса и развитие речи учащихся, формирование оптимального чтения (навыки быстрого, сознательного, правильного чтения), выразительное чтение, развитие творческих способностей, мышления, библиотечная работа и др. По мнению О. Вашуленко [2], в структуре урока литературного чтения необходимо выделить этап творческого применения знаний, умений и способов деятельности учащихся, и выделить творческую работу на основе художественного текста: творческий перевод, словесное и графическое рисование, драматизация, инсценизация и др.

Формировать творческую самостоятельность учащихся на уроках литературного чтения, как считают ведущие современные методисты (И. Бодрова, Л. Иванова, А. Коваль, М. Наумчук, Г. Подлужная, А. Савченко, Н. Светловская, Г. Ткачук и др.), можно путем использования: вариативности построения занятий, применение эмоционально привлекательных элементов (игрового сюжета, фрагментов фильмов, мультфильмов, музыки, произведений

изобразительного искусства и краеведческого материала). Также следует поощрять детей к реализации краткосрочных учебных проектов по чтению и др.

Основываясь на данных научно-методических исследований, предлагаем ряд творческих задач самостоятельного характера, которые можно предложить детям непосредственно на уроках литературного чтения во время работы над художественным текстом.

Задание 1: самостоятельно подобрать собственное заглавие; перенести действия произведения в современное или прошлое; ввести нового героя в текст; заменить одну из структурных частей текста; составить аннотацию к прочитанному произведению; написать письмо герою произведения.

Задание 2: просматривая текст, не читая, подчеркнуть главные (ключевые) слова.

Задание 3: прочитать текст, подчеркнуть главные (ключевые) слова. Объяснить свой выбор.

Задание 4: найти эпитеты, сравнения, метафоры к тексту или его частям; написать стихотворения, посвященного произведению; пересказать текст от другого лица; переработать рассказ в сказку.

Задание 5: учитель формулирует главную мысль произведения. Дети, читая текст, подчеркивают факты, подтверждающие главную мысль.

Задание 6: учитель предлагает несколько вариантов главной мысли произведения, а дети, опираясь на текст, выбирают, на их взгляд, самую точную.

Задание 7: в тексте, который читали (рассказ, сказка и т.д.), учащиеся выделяют небольшой отрывок и подбирают или придумывают к нему загадку, пословицу.

Задание 8: учащиеся читают знакомый им текст (рассказ, сказку), с интонацией, которая не предусмотрена содержанием. Чтение можно сопровождать мимикой, жестами, движениями.

Задание 9: ученики представляют в виде записки краткую информацию, изложенную в прочитанном произведении. Передавать информацию можно с помощью предложений, словосочетаний, отдельных слов, рисунков, схем, цвета, отдельных предметов, значков, различных шрифтов.

Задание 10: по содержанию уже прочитанного текста учитель предлагает детям составить 5-7 коротких закрытых вопросов, предусматривающих ответ «да» или «нет». Каждый ребенок должен выбрать партнера по общению и задать ему свои вопросы, после чего ответить на его вопросы.

Задание 11: представить прочитанное произведение в разных вариантах – в виде иллюстрации, инсценировки, поставить танец, спеть песню и тому подобное.

Задание 12: учитель предлагает детям придумать варианты прочитанного произведения (например, сказки), где характеры героев изменены, и рассказать, что может случиться в такой ситуации.

Задание 13: ученик получает задание самостоятельно прочитать небольшой текст (или отрывок) и в течение 2-3 минут сделать рисунок к прочитанному.

Задание 14: текст разделен на части (абзацы, группы предложений, отдельные предложения), каждая из которых подается на отдельной карточке. Школьник читает молча, определяет порядок фрагментов, нумерует карточки. Затем читает составленный текст.

Задание 15: текст разделен на две-три части. Ученику следует самостоятельно прочитать и подобрать заголовки к целому тексту и его частям. Чтобы облегчить задачу, можно предложить варианты названий, среди которых ученики выберут нужное.

Задание 16: учащиеся самостоятельно читают текст и находят определенную его часть (например, описание природы, слова какого-то персонажа и т.д.). Время для выполнения задания желательно ограничить с учетом норм для чтения молча.

Задание 17: ученики молча читают текст и мысленно отвечают на вопросы, которые записаны рядом с той или иной частью текста.

Задание 18: учащиеся самостоятельно читают текст, который разделен на несколько частей. Нужно поставить вопрос к каждой части текста и предсказать дальнейшее развитие событий.

Задание 19: текст, состоящий из двух абзацев, записано на двух карточках. Ученики получают ту, на которой представлено начало текста. Нужно прочитать и подумать, о чем идет речь в следующей части. Те, кто хочет, рассказывают о своих предположениях. Далее берут вторую карточку и читают продолжение текста.

Задание 20: использовать такие интересные формы работы – подать заглавие произведения в виде анаграммы; посочувствовать герою произведения и успокоить его; нарисовать или устно описать одежду героев произведения; написать воображаемый диалог, который мог бы состояться между двумя героями произведения.

Также на итоговых уроках литературного чтения важным видом деятельности учащихся является написание творческих работ. Школьники пишут сочинения на основе прочитанного, составляют отзывы о прочитанных книгах, рисуют иллюстрации к любимым книжкам, придумывают интересные продолжения литературных историй и тому подобное. Таким образом у детей развиваются творческие способности, образное мышление, чувство художественного слова, формируется творческая самостоятельность личности в целом.

Выводы. Итак, несмотря на относительную новизну и теоретическую малоизученность творческой самостоятельности школьников, практически разработаны способы, формы и приемы ее развития на уроках литературного чтения. Обосновано, что воспитанию творческой самостоятельности личности способствует разнообразие содержания и форм читательской деятельности учащихся на уроках литературного чтения, а также систематическое внедрение

нестандартных и самостоятельных форм работы, что позволяет повысить интерес школьников к книге и чтению, развить речевые и творческие способности. Поэтому методическая реализация содержания курса «Литературное чтение» требует гибкого подхода к определению содержания, цели, видов и структуры уроков, отбора методов и приемов организации читательской деятельности учащихся.

Перспективы дальнейших исследований видим в необходимости экспериментального обоснования разработанной системы заданий и изучения ее влияния на развитие творческой самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения.

Список литературы:

1. Бодрова, И.В. Развитие читательской самостоятельности у младших школьников / И.В. Бодрова // Начальная школа. – 2008. - №8. – С. 38-41.

2. Вашуленко, О.В. Вариативность уроков литературного чтения / О.В. Вашуленко, О.А. Захарченко, И.В. Левченко // Учитель початкової школи. – 2015. - №4. – С. 27-31.

3. Емец, А.А. Как научить ребенка понимать и любить литературу : Круг чтения младших школьников / А.А. Емец. – К.: Шкільний світ, 2011. – 112 с.

4. Иванова, Л.И. Формирование читательской самостоятельности младших школьников в системе внеклассного чтения : пособие / Л.И. Иванова. – Рівне: Вид. центр РДГУ, 2008. – 108 с.

5. Коваль, Г.П. Методика чтения: учеб. пособие / Г.П. Коваль, Л.И. Иванова, Т.Б. Суржук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.

6. Наумчук, М.М. Творческий подход к работе с текстом / М.М. Наумчук, В.И. Наумчук // Початкова школа. – 1996. - №4. – С. 15-18.

7. Подлужная, Г.В. Развитие читательской самостоятельности младших школьников : автореф. дис.. ... канд. пед. наук / Г.В. Подлужная. – К., 1999. – 20 с.

8. Савченко, А.Я. Методика чтения в начальных классах: пособие для учителя / А.Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.

9. Светловская, Н.Н. Обучение детей чтению / Н.Н. Светловская. – М.: Академия, 2001. – 280 с.

10. Ткачук, Г.П. Работа с детской книжкой на уроках внеклассного чтения: пособие для учителя / Г.П. Ткачук. – Кам.–Под.: Абетка, 2000. – 120 с.

11. Чайка, О.М. Творческая самостоятельность как одна из базовых качеств личности будущего учителя мировой литературы : к постановке проблемы / О.М. Чайка // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. - № 8. – С. 380-387. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_8_50.

© Л.В. Дроботюк

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК И ЕГО ПСИХИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ

Ермошина Кристина Александровна

студентка 2 курса филологического факультета

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Шарычева Мария Эдуардовна

кандидат педагогических наук, доцент,

факультет дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье раскрыто психическое становление личности младшего школьника. Представлена взаимосвязь учебного процесса и развития школьника, выявлены психические новообразования младшего школьника.

Ключевые слова: младший школьник, ведущая деятельность, навыки, психические новообразования.

JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENT AND HIS MENTAL NEOPLASMS

Ermoshyna C.A.

2nd year student of the philological faculty

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Sarycheva M.E.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

faculty of preschool and primary education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Abstract. The article reveals the mental formation of personality of Junior schoolboy. The connection of the educational process and development of the student, identified mental neoplasms of primary school children.

Key words: Junior schoolchild, leading activities, skills, mental tumors.

Младшим школьником является ребёнок в возрасте от 6-7 до 10 лет. Известно, что этот возраст определяется важным событием в жизни ребёнка – поступлением в школу. Будущим школьникам на данном возрастном периоде предстоит познакомиться с такими новыми сферами социальных отношений, как «ребёнок – родитель», «ребёнок – взрослый», «ребёнок – учитель», «ребёнок – дети», а также предстоит отыскать своё место и предназначение в обществе.

Переход детей в школьный возраст характеризуется резкими изменениями в его ведущей деятельности. Ведущей деятельностью становится учение, которое направлено на усвоение знаний, при этом у ребёнка значительно изменяются уклад жизни. Поступивший в школу ребёнок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности и права, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди вольно или по принуждению общаются с ребёнком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя некое обязательно учиться, как все дети в его возрасте. Младший школьный возраст обещает ребёнку новые достижения в его ведущей деятельности.

Учебная деятельность состоит из нескольких компонентов. Первый компонент – это мотивация, то есть учебная деятельность полимотивирована, она побуждается и направляется различными учебными мотивами. У ребёнка должны сформироваться не только учебно-познавательные мотивы, но и мотивы собственного роста, самосовершенствования и развития своих потребностей. Второй компонент – учебная задача, то есть это определённая система задания, при выполнении которых ребёнок должен осваивать наиболее общие способы действия. Третьим компонентом являются учебные операции, помогающие решить все актуальные задачи. Четвёртый компонент – это контроль. Первоначально учебную деятельность контролирует только учитель, однако ребёнку необходим пооперационный контроль, вследствие чего он начинает сам контролировать свои действия, следить за правильностью выполнения учебных операций. Именно это способствует формированию такой психической функции, как внимание. Пятый компонент – это оценка. Это не только оценка учителя, но и оценка ребёнка своей работы и работы одноклассников.

Условия учебной деятельности неизбежно ведут учеников к формированию следующих навыков:

1. Произвольность как определение всех психических процессов. Каждый день ребёнок делает то, что должен делать ученик – посещает занятия, слушает учителя, учит правила и решает задачи. Таким образом, он выполняет всё, что требуется от него, а не то, что ему хотелось бы. Вследствие чего ученик научается контролировать своё поведение, преодолевать различные преграды, достигать поставленные цели, найдя лучшие пути их решения.

2. Рефлексия – «взгляд со стороны» – умение человека осознавать то, что он делает, обосновывать и оценивать свою деятельность.

3. Опора на предметы, модели, рисунки.

4. Замена предметов словами.

5. Выполнение действий в уме.

Психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, по мнению В.В. Давыдова, должна характеризоваться тремя важнейшими новообразованиями, представленными в рисунке 1.

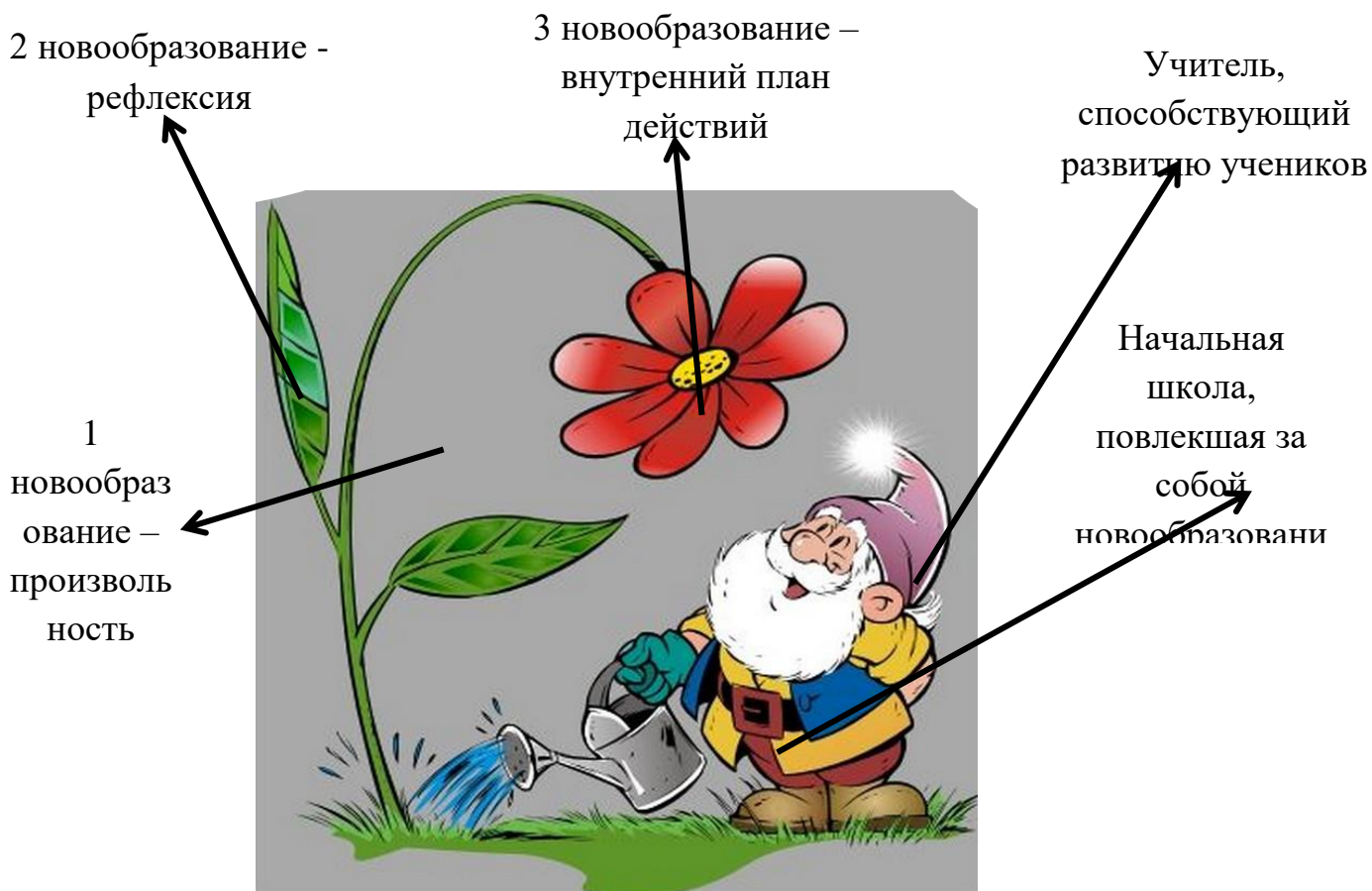


Рисунок 1. Важнейшие новообразования ученика по мнению В.В. Давыдова

Следует заметить, что приобретённые новообразования подготовили учеников к переходу на следующий уровень образования – в среднюю школу. Становление данных особенностей психики школьников происходит в неразрывной связи с освоением ими различными видами познавательной деятельности. Так дети в процессе учения овладевают целенаправленным восприятием предметов.

Значительно изменяется и деятельность, которая связана с запоминанием и воспроизведением того, что имелось в памяти ученика. Учение, несомненно, требует нового типа запоминания, в ходе которого происходят анализ запоминаемого, выделение его существенных качеств, комбинирование и закрепление полученных знаний на практике (в учёбе, в быту и т.д.). Таким образом, формируются приёмы произвольного, осмысленного запоминания. Следует отметить, что произвольное запоминание претерпевает изменения. Предварительная работа с материалом становится решающей для запоминания: материал запоминается как бы сам собой. Поэтапное формирование внутреннего плана действий влечёт за собой значимые изменения во всех интеллектуальных процессах. Обучаясь, дети переходят на более высокий уровень обобщений, становятся способными усваивать, закреплять в памяти научные понятия, не обращаясь к наглядному материалу.

По мнению Д. Б. Эльконина, изменения в восприятии и памяти, произошедшие в начальной школе, являются производными от мышления.

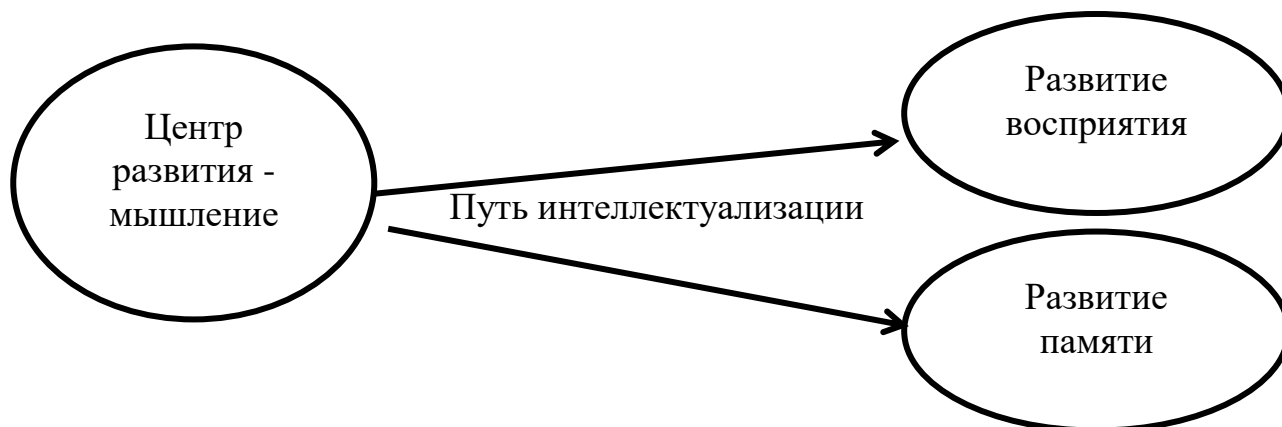


Рисунок 2. Производные мышления

По словам Д.Б. Эльконина – благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие – думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

Безусловно, важно отметить, что у современных детей можно выработать наиболее широкие и наиболее богатые умственные способности, так как на сегодняшний день существует множество новых социальных условий, способствующих их развитию.

Список литературы:

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

2. Структура учебной деятельности и проблемы её целенаправленного формирования [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://pedagogics-student.ru/index.php?action=full&id=83>.

3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

4. Шарычева, М.Э. Педагогические парадигмы – инновации или совокупность педагогического опыта? / М.Э. Шарычева // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: Сборник статей к Международной конференции (15-16 октября 2015г.) – О ренбург, 2015. – 452с.

5. Шарычева, М.Э. Нормы профессионального поведения педагога / М.Э. Шарычева // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 г.). – Отв.

редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s
г.о., 2016. – 448 с.

6. Обучение младшего школьника: учеб.-метод. пособие / сост. Г.Н. Мусс,
М.Э. Шарычева. – Оренбург: ГУБ РЦРО 2016. – 121с.

© К.А. Ермошина, М.Э. Шарычева

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Калоша Ольга Васильевна

студентка филологического факультета

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Шарычева Мария Эдуардовна

кандидат педагогических наук, доцент,

факультет дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье раскрыто содержание и классификация методов обучения в начальном образовании. Приведены примеры методов обучения, рекомендуемых для использования на уроках русского языка в начальной школе и применение аналогичных приемов на других предметах школьной программы.

Ключевые слова: метод обучения, средства, образование, стихи-запоминалки.

FEATURES TEACHING METHODS IN ELEMENTARY SCHOOL

Kalosha O.V.

student of philological faculty

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Scharycheva M.E.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

faculty of preschool and primary education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Abstract. The article reveals the content and classification of teaching methods in primary education. Examples of teaching methods that are recommended for use at lessons of Russian language in elementary school and use similar techniques in other subjects of the school curriculum.

Key words: teaching method, media, education, poems-remembering.

Образование – это богатство любого государства. И каким будет будущее поколение зависит главным образом от преподавателей, а в частности от школьных учителей. Ведь именно в младшем школьном возрасте у детей не только складывается новый социальный статус, но и активно развиваются умственно-познавательные способности. В свою очередь учитель должен помочь ребенку адаптироваться в абсолютно новом для него обществе. Для того чтобы в ребенке сформировались целостные умственные способности, каждый педагог должен продумать методику преподавания, учитывая специфику предмета, возрастные и индивидуальные особенности каждого учащегося и общую образовательную картину классного коллектива.

Особенности методики преподавания в начальном образовании специфичны по своей структуре. И особенно сложно приходится «учителям-новичкам». Именно поэтому в начальный период работы с младшими школьниками важно прибегать к опыту старших коллег, заимствовать те или иные методы обучения для более продуктивной деятельности. И.П. Подласый определяет метод обучения, как упорядоченную деятельность педагога и учащихся, направленную на достижение заданной цели обучения.

Специалисты-исследователи насчитывают до 50 различных методов обучения: рассказ, беседа, демонстрация, упражнение, самостоятельная работа, обучающая игра, и т.д. Но каждый метод в конкретных обстоятельствах реализуется в своеобразных сочетаниях нескольких приемов.

Каждый учитель в процессе работы должен разрабатывать свою совокупность методов обучения, опираясь на уже выделенные ранее совокупности (таблица 1).

Таблица 1

Совокупность методов обучения по В.А. Сухомлинскому	Приложение ранее приобретенных знаний и умений для «добывания» новых знаний (репродуктивный и самостоятельный анализ фактов, предметов, явлений);
	Самостоятельная выработка умения применять знания, полученные на уроке (выполнение практических заданий – упражнений, расчетов, задач, моделирование действующих моделей машин и механизмов);
	Исследование явлений, процессов (организация наблюдений, экспериментов как в естественной обстановке, так и в лаборатории);
	наблюдения за естественными источниками (природные явления, предметы окружающего мира, трудовые процессы); наблюдение, предшествующее изучению нового материала

В современном образовательном процессе методы обучения направлены в основном на становление личности. И исходя из общей структуры учебной деятельности образовательный процесс следует строить так, чтобы каждый учащийся мог системно выполнять весь комплекс универсальных учебных действий, соответствующих ФГОС. Сохраняя и укрепляя при этом свое здоровье и достигая личностные результаты, необходимые для успешного продолжения образования в основной школе.

Но следует отличать методы обучения от средства. Метод связан непосредственно с деятельностью, и вне деятельности не существует. В качестве средств обучения используются учебники, книги, справочники, пособия, технические средства, словари, наглядные пособия и др.

Использование разнообразных средств приводит к изменению структуры учебного процесса и чем чаще происходит смена средств, тем более продуктивной будет деятельность учащихся. Учитель выбирает такие методы и приемы работы, которые могли бы обеспечить детям необходимые знания, будили их мыслительную активность, развивали и поддерживали у них интерес к учению.

Как известно, в русском языке есть большое количество правил, порой сложных для запоминания. Один из активных методов запоминания орфографических правил является метод заучивания шуточных стихотворений. Как показывает опыт, стихотворная форма помогает школьникам лучше запомнить основные лингвистические термины и орфографические правила. На уроках русского языка, в качестве метода обучения предлагаются стихи - запоминалки по конкретной теме. Использование на уроках русского языка грамматических сказок, стихов-запоминалок является действенным способом применения словесно-образной наглядности, точно также, как и пословицы, поговорки и т.д.

Модернизация методики учебной деятельности в начальной школе происходит постоянно. Современный этап характеризуется главным образом насыщенными поисками в системе методов обучения. Упорядоченная деятельность учителя и учащихся в школе и дальнейшее образовательное продвижение школы требует еще большей гибкости в организации и методике работы, приспособления ее к различным классам учащихся.

Однозначной классификации методов обучения нет, каждый из ученых классифицирует их по-разному. При классификации методов учитывается своеобразие их проявления в определенных условиях. И идентичные средства для реализации тех или иных методов постоянно использовать не рекомендуется. Дидактические материалы следует чередовать, начиная с первого урока. Не стоит, например, использовать подряд одинаковые средства. Если на первом уроке уже было применено мультимедийное оборудование, то на следующем, гораздо лучше использовать наглядный материал (плакаты, картинки, рисунки на доске, раздаточные карточки). Также следует помнить о том, что применение на уроке только одного средства, может привести к затруднению восприятия материала учащимися.

Таким образом, использование различных методов обучения, приводит к постоянному преобразованию учебного процесса. Что в свою очередь способствует, как умственному развитию учащихся, так и их интеллектуальному кругозору.

Список литературы:

1. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

2. Калоша, О.В. Стихи-запоминалки о чередованиях согласных в корнях слов на уроке русского языка в начальной школе / О.В. Калоша // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2016. - №7. – С. 30-32.

3. Шарычева, М.Э. Педагогические парадигмы – инновации или совокупность педагогического опыта? / М.Э. Шарычева // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: Сборник статей к Международной конференции (15-16 октября 2015г.) – О ренбург, 2015. – 452с.

4. Шарычева, М.Э. Нормы профессионального поведения педагога / М.Э. Шарычева // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 г.). – Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2016. – 448 с.

© О.В. Калоша, М.Э. Шарычева

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРЫ «УКРАИНА: 100 ЛЕТ СПУСТЯ»)

Карпенко Алла Аркадьевна

*преподаватель высшей квалификационной категории
института социальных технологий и реабилитации*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
г. Новосибирск, Россия*

Почепкина Елена Валентиновна

*преподаватель высшей квалификационной категории
института социальных технологий и реабилитации*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В процессе образования необходимо научить студентов сравнивать, анализировать события, поведение личностей в различных ситуациях, уметь самостоятельно рассуждать и высказывать обоснованные суждения, проводя исторические параллели, продуктивно работать в группе, в том числе, не смотря на различия (различные заболевания, здоровые студенты). На многих предметах эти задачи решаются каждым из преподавателей по-своему. Поэтому одной из наиболее продуктивных форм организации учебной деятельности являются интегрированные занятия, позволяющие в полной мере реализовать межпредметные связи, провести параллели между историческими событиями и их отражением в художественной литературе. Примером такого занятия может служить интегрированное занятие на тему «Украина 100 лет спустя», проведенное преподавателями истории и литературы кафедры специальной педагогики Института социальных технологий и реабилитации Новосибирского Государственного Технического Университета.

Ключевые слова: анализ; воспитание; гражданская война; интегрированное занятие; история; исторические параллели; литература; личность; патриотизм; современность; факты; фашизм; Украина.

**THE EXPERIENCE OF INTEGRATED EMPLOYMENT (FOR EXAMPLE,
«UKRAINE: 100 YEARS LATER» THE LESSONS OF HISTORY AND
LITERATURE)**

Karpenko A.A.

*Teacher of the highest qualification category
The institute of social technologies and rehabilitation
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Technical University»
Novosibirsk, Russia*

Pochepkina E.V.

*Teacher of the highest qualification category
The institute of social technologies and rehabilitation
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Technical University»
Novosibirsk, Russia*

Annotation. In the process of education must be to teach students to compare, analyze events, the behavior of individuals in different situations, to be able to talk and express their own informed judgments, drawing historical parallels, work productively in the group, including, in spite of the differences (various diseases, healthy students). On many subjects, these problems are solved by each of the teachers in their own way. Therefore, one of the most productive forms of organization of educational activities are integrated classes, allowing to fully realize the interdisciplinary communication, to draw parallels between historical events and their reflection in literature. An example of such a class can be integrated lesson on the topic «Ukraine 100 years later», conducted by teachers of history and literature of the Department of Special Education Institute of social technologies and rehabilitation of the Novosibirsk State Technical University.

Key words: analysis; education; Civil War; integrated employment; history; historical parallels; literature; personality; patriotism; modernity; data; fascism; Ukraine.

Сегодня большое внимание уделяется вопросам подготовки образованных, квалифицированных специалистов, способных к самостоятельной профессиональной и иной деятельности. Именно образование играет важную роль в процессе становления современной личности, активной и самостоятельной. Одна из главных задач, по нашему мнению, стоит в том, чтобы сформировать у студентов в процессе изучения целостную картину мира и событий, дать представление о взаимосвязи изучаемых дисциплин, значительно расширить словарный запас. Необходимо научить студентов

свободно и самостоятельно рассуждать и анализировать, успешно и продуктивно работать в группе, в том числе, не смотря на различия (различные заболевания, здоровые студенты).

На многих предметах образовательные задачи решаются каждым из преподавателей по-своему. Педагогам видна и понятна связь многих дисциплин, например, таких как история и литература; обществознание, литература и история; литература и философия, история, социология и многие другие, но не всегда успешно эти межпредметные связи могут самостоятельно последить ученики. Наиболее успешно, на наш взгляд, это возможно только в ходе интегрированных занятий и при активной позиции, самостоятельности учеников. Такая форма организации учебной деятельности одна из наиболее продуктивных, позволяющая в полной мере выявить общее, связь в преподавании отдельных курсов, провести параллели между событиями и фактами, сопоставить и проанализировать учебную информацию, изученную на разных дисциплинах. В этом смысле занятия, объединяющие историю и литературу, могут наиболее ярко и образно это показать.

Эти предметы тесно связаны изучением тем и курс литературы строится в соответствии с хронологией исторических событий. Но если на истории многие события изучаются с точки зрения значимости для государства и (или) общества, то на литературе эти же события можно показать через призму человеческой личности и обыденной жизни. Эмоциональная и нравственная составляющая, переплетаясь с историческим фактом, становится более значимой и понятной для каждого студента. А это, в свою очередь, помогает сформировать личностное отношение к тем или иным событиям, обоснованную гражданскую позицию. Воспитание чувства патриотизма у современной молодежи возможно только когда сформирована личностная оценка тех или иных исторических событий и их участников, героев литературных произведений. А без этих качеств невозможно говорить о образованном современном человеке с активной жизненной позицией.

Так же существует широкий простор для формирования столь необходимых учебных навыков анализа, синтеза, сравнения, систематизации и классификации на материале исторических событий и их отражения в художественной литературе. Занятия этого типа требуют большой предварительной работы по подготовке студентов, стимулирования их познавательной активности, что, безусловно, оказывает не только общеразвивающее и образовательное, но и воспитательное воздействие, прививая навыки самоорганизации и ответственности.

Поэтому, на наш взгляд, одной из наиболее продуктивных форм организации учебной деятельности являются интегрированные занятия (литература-история), позволяющие в полной мере реализовать межпредметные связи, провести параллели между историческими событиями и их отражением в художественной литературе. Интегрированные уроки должны проводится системно, постоянно, связывая основные исторические события и

литературные произведения за весь изучаемый период. Тогда решение основных задач будет более успешным.

Примером такого занятия может служить интегрированное занятие на тему «Украина 100 лет спустя», проведенное преподавателями истории и литературы кафедры специальной педагогики Института социальных технологий и реабилитации НГТУ. Содержание данного занятия составило сопоставление событий, показанных в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» с реальными историческими событиями на Украине 1918 и 2014 годов.

В результате участники данного мероприятия должны были продемонстрировать и навыки анализа текста, и умение проследить логическую цепочку событий в романе и реалиях современной действительности, сравнить образы героев и их поступки, выяснить, какие качества проявляются у человека в экстремальных ситуациях, выявить нравственные проблемы романа и их соответствие современной жизни, развить способность эмоционального восприятия произведения и навыки ведения диалога. В ходе занятия решались следующие задачи:

- учебная – развитие навыков систематизации учебной информации, умения анализировать текст, а так же видеть связь между литературным произведением, историческими событиями и реальной жизнью;

- воспитательная – воспитание активности, инициативы, познавательного интереса, объяснение понятий «мораль», «нравственность»;

- коррекционно-развивающая – обогащение и активизация словаря, развитие навыков речевого общения, логического мышления (необходима при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в инклюзивном образовании).

Интегрированные занятия дают возможность разнообразить учебную деятельность за счет использования различных форм работы, таких как фронтальная беседа, анализ текста, самостоятельная работа, индивидуальные сообщения, круглый стол, путешествие во времени, дидактические и деловые игры и т.п.

Работа началась с устного опроса для проверки готовности студентов к занятию. Домашнее задание предполагало знакомство с текстом романа и опережающее знакомство с материалом по истории о гражданской войне на Украине 1918 года.

Далее следовал этап изучения нового учебного материала.

Дидактическая задача этапа – установить правильность и осознанность выполнения всеми студентами домашнего задания; устранить в ходе проверки обнаруженные пробелы в знаниях, совершенствуя при этом знания, умения и навыки, дать студентам конкретное представление об изучаемых фактах, явлениях, основной идее изучаемого вопроса, а также правила, принципы, законы (литературные, исторические, жизненные). Добиться от студентов восприятия, осознания, первичного обобщения и систематизации новых знаний, усвоения учащимися способов, путей, средств, которые привели к данному

обобщению; на основе приобретаемых знаний вырабатывать соответствующие компетенции.

Прежде чем приступить к опросу, давалась установка на то, что чем внимательнее студенты ознакомились с материалом, заданным на дом, тем успешнее будет их работа на уроке.

В ходе работы на этом этапе были рассмотрены следующие вопросы:

1. История любого государства развивается по спирали, поэтому важно анализировать и не искажать оценку исторических событий, чтобы не повторять ошибки и не провоцировать повторение катастроф, потрясений.

2. Актуализация темы: почему надо внимательно читать литературные произведения, имеющие историческую основу (например, роман М.А. Булгакова «Белая гвардия»)? Роман был написан в 1923-24 гг. на основе тех событий, свидетелем и участником которых был автор.

3. Анализ эпитафий. Что даёт символический образ бурана из первого эпитафия для понимания эпохи, отражённой в романе? Каков нравственный смысл второго эпитафия?

4. Какие вихри истории показаны в романе? Гражданская война (причины, территория, силы, национальные идеи, союз с Россией).

5. Какой отпечаток накладывают исторические потрясения на жизнь страны, города, людей? Рассмотреть, как М.А. Булгаков показывает разрушение Города: сравнить два «лика» Города – прежнего, довоенного, приснившегося Алексею Турбину, и нынешнего, пережившего неоднократную смену власти (гл. 4, ч. 1) различается ли тон авторского повествования в том и другом описании?

С большим интересом участники погружались в события 100-летней давности, описанные М.А. Булгаковым на страницах романа «Белая гвардия». Тут же следовал исторический комментарий и сопоставление с сегодняшней ситуацией на Украине.

Был проведён глубокий сравнительный анализ причин произошедшего, предшествующих обстоятельств, способов поведения героев книги с событиями гражданской войны 1918-20 гг., изученными на уроках истории. А то, что происходило в период гражданской войны в России начала XX века сравнивалось с событиями, происходящими сегодня в Украине и в России. Кроме исторических событий сравнивались и анализировались идеи, группы, действующие лица прошлого и современного противостояния, чувства и переживания людей, попавших в поток исторической бури.

Следующим этапом было закрепление учебного материала.

Дидактическая задача этапа – выяснить, усвоили ли учащиеся связь между фактами, содержание новых понятий, закономерностей, устранить обнаруженные пробелы.

На этом этапе осуществлялось углубление в содержание произведения на основе дальнейшего сравнения с историей и современностью:

1. В чём усматривает Булгаков симптомы «болезни» городского организма? Найти приметы гибели красоты в атмосфере Города, охваченного буряном революции (гл. 5, ч. 1).

2. В чём исторические причины? Гражданская война (националистические, фашистские идеи; раскол общества; слабость власти; союз с Россией).

3. В романе все события гражданской войны показаны через восприятие разных героев, которые или испытывают на себе, или наблюдают и переживают те или иные действия. Война, хаос, смерть в романе: изображение еврейских погромов в романе (гл. 8, ч. 2), расправа с прохожим (гл. 20, ч. 3) – как в этих эпизодах отразилась жестокость войны? С помощью каких деталей М.А. Булгаков показал, что человеческая жизнь предельно обесценена? Охота на людей на улицах Города (гл. 13, ч. 3): какое сравнение находит писатель для того, чтобы передать внутреннее состояние бегущего «человека под выстрелами»? Почему человек превращается в загнанного зверя?

4. Люди в экстремальных ситуациях ведут себя по-разному: как в экстремальных ситуациях гражданской войны проявляется нравственная сущность человека: отъезд Тальберга (гл. 2, ч. 1); рассказ Мышлаевского о событиях под Красным Трактиром (гл. 2, ч. 1); второе выступление полковника Малышева перед офицерами и юнкерами (гл. 6, ч. 1); предательство полковника Щёткина (гл. 8, ч. 2); гибель полковника Най-Турса (гл. 11, ч. 2); Николка помогает семье Най-Турса (гл. 17, ч. 3); молитва Елены.

5. Оценка событий устами героев романа: разговор Василисы и Карася (гл. 15, ч. 3): прав ли Василиса в оценке революции? Согласен ли автор со своим героем?

6. Неусвоенные уроки истории, развитие и распространение националистических идей, переросших в философию фашизма. Идеи фашизма - националистическое движение на Украине (1940-1950 гг.) (Западная Украина – Бендера; фашизм в годы ВОВ (полицаи, план «Ост»). Современные националистические организации на Украине (Западные и Восточные) и отношение к: 1) ВОВ, 2) бендеровскому движению. Сумасшедшие идеи истории – это хорошие мысли, доведённые до абсурда (параллель с теорией Р. Раскольникова).

7. Какова главная цель любого переворота? Захват власти (причины, силы, отношение к США, ЕС и России).

8. Как 100 лет назад происходил захват власти Петлюрой, как автор выражает своё отношение к происходящему? Церковная служба в Софийском соборе в период «правления» Петлюры (гл. 16, ч. 3): как реализуется в данном эпизоде мотив бесовщины? Какие ещё сцены романа изображают разгул «нечистой силы» в Городе?

9. Как проявляют себя представители новой, «благославленной» власти (охота на людей на улицах Города (гл. 13, ч. 3), сцена грабежа в квартире Василисы (гл. 15, ч. 3)? Кто эти люди, присвоившие себе право распоряжаться

чужим имуществом и чужой жизнью? Как соотносится с действительностью гражданской войны содержание сна Василисы о свиньях (гл. 20, ч. 3)?

10. Современные бойцы майдана: цели, методы, голоса в поддержку. Возможные последствия.

11. Не все жители Украины забыли уроки истории (антимайдан, референдум...). На фоне сегодняшних событий роман Булгакова звучит как предостережение.

На данном этапе надо было, используя текст романа, сопоставить события, происходившие 100 лет назад, и сегодняшние реалии. Работа требует внимания, знания текста, логики, умения анализировать текст, связывать события, произошедшие в прошлом и происходящие сейчас, умения общаться с людьми, обсуждать и делать выводы.

В ходе обсуждения спрашивались мнения всех учащихся, их согласие или несогласие с доводами товарищей. Поощрялась самостоятельность мышления и выводов, весомость приводящихся аргументов.

При обобщающем обсуждении внимание преподавателей было сосредоточено на тех учащихся, которые проявляли недостаточную активность на занятии. К дополнению их ответов привлекаются все желающие.

Таким образом устранялись возможные пробелы в понимании учащимися нового материала, проверялся уровень осознанности нового материала большинством.

Рассмотрение проблем, представленных в художественной литературе, в параллели с проблемами истории и современного мира вызвало неподдельный интерес аудитории. Живое обсуждение и сопереживание участникам трагических событий, повторившихся спустя век, заставило участников по-новому взглянуть на страницы знакомой книги.

На этапе подведения итогов решались следующие задачи: проанализировать, дать оценку успешности достижения цели занятия и наметить перспективу на будущее.

Была проведена самооценка и оценка работы группы и отдельных студентов, аргументация выставленных отметок, были сделаны замечания по подготовке и работе на занятии

Этот этап занятия был тщательно продуман, так как анализ деятельности на занятии приводит к осознанию значимости полученных результатов и готовности использовать их для достижения учебных целей.

Использование алгоритма оценки работы группы и отдельных студентов, стимуляция высказывания личного мнения о занятии и способах работы на нем дает возможность выстроить привычную для студентов систему, приучающую их к дисциплине, самоорганизации и активности.

При подведении итогов был сделан вывод о необходимости усвоения уроков истории, чтобы избежать повторения социальных потрясений и катаклизмов государственного масштаба. На примерах новостей последних месяцев из Украины было показано, к чему приводят попытки исказить и

истолковать иначе события, давно получившие международную оценку, небрежное отношение к исторической памяти.

На фоне происходящего сегодня в Украине роман М.А. Булгакова «Белая гвардия» звучит как предостережение от повторения чудовищных ошибок истории, к которому современные украинские политики остались глухи. В результате мы с ужасом наблюдаем, как национальная идея перерастает в идею национализма и фашизма, а бездействие власти приводит к возмущениям, переходящим в разрушительный переворот, приводящий к расколу, вооружённому противостоянию и человеческим жертвам.

Привязка вопросов, обсуждаемых на занятиях, к насущным проблемам современной действительности делает изучение материала учебных дисциплин более живым, близким и понятным. Интегрированные занятия в полной мере способствуют реализации данной задачи и установления межпредметных связей, что современной педагогикой рассматриваются как одна из основных задач. Разрозненная картина фактов и сведений, полученных при изучении различных учебных предметов, зачастую не формирует целостного представления о мире, происходящих или происходивших событиях и явлениях окружающего мира. Большинство методистов сходятся во мнении о необходимости преодолеть отсутствие понимания сущностных взаимосвязей между явлениями, событиями и процессами, овладение которыми происходит при изучении основ различных наук. Однако, в результате обучения, должно быть сформировано целостное восприятие действительности, что, в свою очередь, является необходимой предпосылкой формирования естественнонаучного мировоззрения.

© А.А. Карпенко, Е.В. Почепкина

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ИГР С ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТЬЮ

Кобылянская Александра Ильинична

студентка факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Конькина Евгения Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье раскрыты особенности влияния игр с дополненной реальностью на психику и личностное развитие подростков. Выдвигаются предложения по решению данной проблемы в рамках педагогического процесса.

Ключевые слова: психическое развитие, подростковый период, игра с дополненной реальностью, народная педагогика.

MENTAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEENAGER UNDER THE INFLUENCE OF GAMES WITH AUGMENTED REALITY

Kobulyanskaya A.I.

student of the faculty of foreign languages

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Konkina E.V.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of General pedagogy

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Abstract. In the article the features of influence of games with augmented reality on the psyche and personality development of adolescents. Put forward proposals for the solution of this problem in the framework of the educational process.

Key words: mental development, adolescence, play with augmented reality, folk pedagogy.

Современный мир уже давно перешёл в новую эпоху – эпоху технологий и изобретений, меняющих восприятие действительности. Одним из таких наиболее прогрессирующих направлений, на данный момент, является дополненная реальность (англ. augmented reality, AR – «расширенная реальность») – результаты введений в поле человеческого восприятия некоторых сенсорных данных с целью улучшить, дополнить и расширить понимание окружающего мира и действительности. Под влияние эффектов дополненной реальности в первую очередь попадает человеческая психика.

Исследование психических особенностей ребенка является междисциплинарной проблемой. Так, в педагогике психика рассматривается как свойство человеческого мозга адекватно воспринимать и давать субъективную оценку окружающей реальности, создавать на основе воспринятого внутренний личный образ действительности и личностного нахождения в ней (мировоззрение), моделировать свое поведение и деятельность, используя полученные от психического процесса данные.

Особенность человеческой психики заключается в том, что образ окружающего мира несколько отличается от реальной картины, так как наблюдается эмоционально-личностная окраска воспринимаемой действительности. На восприятие и моделирование воспринимаемого образа оказывают существенное влияние такие факторы как память (включающая прошлый опыт), физиологические и нравственные потребности, интересы и желания. Эти параметры считаются внутренними, и процесс их закладки протекает в течение периода взросления. Элементы дополненной реальности классифицируются как внешние факторы, «раздражители», которые меняют

процессы психического восприятия и, как следствие, продукт их деятельности. Таким образом, при внешнем вмешательстве происходят изменения в сознании – высшей форме отражательной способности головного мозга. Сознание отвечает за такие важные человеческие функции как, например, способность отдавать отчет в своих мыслях и поступках, осознавать необходимость контроля и вмешательства в них при определенных обстоятельствах [1].

Человеческая психика становится уязвимой при определенных факторах. Так, например, психика подвержена влиянию в момент, когда человек на чем-то сосредоточен. Индивид, погруженный во взаимодействие с элементами дополненной реальности, становится потенциальным объектом для негативного психогенного воздействия. Подобное состояние позволяет извне воздействовать на психику такими способами, как использование звуковых, световых или совместных комбинаций. Для неподготовленного человека дополненная реальность являет собой серьезную угрозу его уникальности и существования в целом, так как притупляет инстинкт самосохранения и негативно влияет на психическое здоровье. Наиболее сильно этому подвержены подростки. В период полового созревания происходит и глубокое изменение восприятия, стимулируются конформистские реакции в трудных ситуациях. Подростковая психика неустойчива, и по мнению исследователей легко изменяема.

На данный момент дополненная реальность применяется во многих сферах человеческой жизни, например в индустрии развлечений. Одним из примеров игры с дополненной реальностью, который имеет огромную популярность у молодежи и находится в открытом доступе, является игра *Rokémon Go* – многопользовательская ролевая игра, базирующаяся на основе геолокационного дополнения реальности, разработанная и изданная в США, Австралии и Новой Зеландии 6 июля 2016 года. В процессе игры пользователи используют свои мобильные устройства, оснащенные GPS с возможностью находить виртуальных существ, появляющихся на экранах смартфонов в том же реальном месте, где и находится игрок. Таким образом, основная концепция игры – наложение виртуальной реальности на окружающую реальность.

Получив огромную популярность, игра уже спровоцировала ряд неприятных инцидентов, в которых пострадавшими оказались подростки. Например, в американском штате Пенсильвания 15-летняя девушка, увлекшись процессом игры, попала под машину, получив серьезные травмы. Стирание рамок между реальностью и игрой, притупление инстинкта самосохранения приводят к зачастую необратимым изменениям в психике пользователей объектов дополненной реальности, несет серьезную угрозу существованию.

Психолого-педагогическая общественность бьет тревогу. Помощник премьер-министра РФ Г. Онищенко высказался об опасности внедрения дополненной реальности в массовое пользование: «Когда виртуальная реальность накладывается на окружающее человека пространство – и это не только в сакральных, памятных местах, но и в любой ситуации – дома, семьи,

двора, детской площадки – это содержит, как мне кажется, очень высокий риск стирания реальности и может очень серьезно влиять на психику людей» [2].

Стоит рассмотреть и второй негативный аспект влияния игр с дополненной реальностью на развитие подростка – аспект воспитания в условиях использования подопечным подобного объекта. Одним из наиболее важных факторов воспитания в этом сложном возрастном периоде является формирование ценностных ориентаций, в котором задействован как институт семьи, так и образовательные учреждения. Критический период психического развития у подростков отличается отрицанием многих общепринятых ценностей, и общественные институты должны выступать как положительно влияющие факторы развития. Дополненная реальность, по мнению В.Куренного, кандидата философских наук, профессора НИУ ВШЭ, только способствует нивелированию культурно-нравственных ценностей у подростков [4].

Многие музеи и картинные галереи объявили о том, что на их территории разрешается пользование данной игрой, более того, участились случаи массовой агитации на совершение игровых действий в стенах общественно-культурных учреждений. Подобные действия способствуют неверному формированию культуры у подростка, снижают в его глазах ценность культурно-исторического наследия. Игра отвлекает пользователя от получения необходимой образовательной информации, концентрируя его внимание на игровом элементе, элементе дополненной реальности, который никакого позитивного влияния на его личностное развитие не оказывает.

Нивелирование еще несформированной личности приводит к тому, что подростки идут и на преступные действия, увлекаясь игровым процессом. Отрываясь от реальности, они могут случайно нарушить такие статьи УК РФ, как «неприкосновенность жилища», «оскорбление религиозных чувств», «незаконное пересечение государственной границы». Наказаниями в данном случае будут денежный штраф или исправительные работы на срок до 1 года. Некоторым игрокам грозит лишение свободы на два и три года за использование игры на границе или в храме.

Игумен Иоанн (Ермаков) на одном из своих выступлений подчеркнул, что духовность и культурное наследие формируют не только личность, но и патриотизм этой личности, её любовь к стране. По его словам, духовно-нравственное начало у подростка определяет алгоритм поступков и осознание глубины своих действий [3]. Таким образом, дополненная реальность как средство развлечения наносит серьезный вред еще несформированной личности, нарушая её гармоничное развитие.

Процесс популяризации игр, базирующихся на эффекте дополненной реальности, уже невозможно остановить, так как помимо массового интереса, данное развлечение приносит и большой коммерческий доход на рынке игровой индустрии. Негативное влияние подобного явления на личность и психику подростков неоспоримо. Основной задачей общества, на данный момент, является научить юное поколение использовать новейшие достижения

с максимальной пользой, не допуская подмены нравственных понятий и иллюзорной замены истиной реальностью. Важно организовать процесс обучения так, что основной упор в воспитании будет делаться на нравственное и духовное взросление, на изучение исторического наследия и норм морали. Одним из способов реализации данного подхода могут быть уроки, основанные на традициях народной педагогики, проводимые еще с начальной ступени обучения.

Список литературы:

1. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
2. РИА Новости [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://ria.ru/society/20160719/1470983791.html>.
3. Роль Церкви и общества в патриотическом воспитании молодежи. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://ruskline.ru/analitika/2011/02/15/rol_cerkvi_i_obwestva_v_patrioticheskom_vospitanii_molodezhi/.
4. «Тем временем с А. Архангельским» – Дополненная реальность или массовая галлюцинация? [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20905/episode_id/1327237/video_id/1521297/viewtype/picture/

© А.И. Кобылянская, Е.В. Конькина

ПЕДАГОГ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОММУНИКАТОР

Лиознова Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

факультета клинической психологии

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет» Министерства здравоохранения*

Российской Федерации

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В настоящее время растет интерес к коммуникативной зрелости учителя, поскольку грамотное общение, как основной инструмент деятельности педагога, является ресурсом его развития. Владение этим инструментом необходимо перевести на профессиональный уровень. Специфика социальной ситуации педагога, обусловленная бинарностью субъекта влияния и гетерохронностью взаимодействия, создает дополнительные трудности. Они чаще возникают в ходе критической, а не ритуальной формы общения. Есть несколько подходов к повышению коммуникативной зрелости. Мы считаем наиболее продуктивным – формирование свойств субъекта общения. Для этого можно использовать специальные технологии, например, СПТ РУСО.

Ключевые слова: типы профессий, профессиональный коммуникатор, специфика социальной ситуации педагога, повышение коммуникативной зрелости, свойства субъекта общения, тренинг развития установок.

THE TEACHER AS A PROFESSIONAL COMMUNICATOR

Lioznova E. V.

*candidate of psychological Sciences, associate Professor
faculty clinical psychology*

*Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education
«St. Petersburg State Pediatric Medical University»
of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation
Sankt-Peterburg, Russia*

Abstract. Currently there is a growing interest in the communicative maturity of the teacher, because the competent communication as the main tool of activity of the teacher, is a resource for its development. Possession of this tool, you must translate on a professional level. The specificity of the social situation of the teacher due to the binarity of the subject of influence and heterochronous interaction creates additional difficulties. They often arise in the course of a critical rather than ritual forms of communication. There are several approaches to improve the communicative maturity. We believe the most productive – formation properties of the subject of communication. You can use the special technology, for example, SPT RUS.

Key words: types of occupations, the professional Communicator, the specificity of the social situation of the teacher, improving the communicative maturity, the properties of the subject in communication, training development installations.

Основная задача педагога при работе с людьми разных возрастов – образование, то есть обучение (как передача знаний и умений в определенной области) и воспитание (как создание оптимальных условий для формирования зрелой личности).

Как обучает, так и, особенно, воспитывает педагог по средствам общения. Поэтому ему необходимо не просто уметь общаться (как делают это с той или иной степенью успешности все люди), но профессионально владеть этим средством: адекватно анализировать ситуацию, осознавать законы взаимодействия, понимать и уметь своевременно использовать техники взаимовлияния, развиваться в этой области на основе рассмотрения собственного и чужого опыта.

Роль общения отражена и в описании профессионального стандарта педагога: в требовании «уметь общаться с детьми», «сотрудничать с другими педагогическими работниками», «использовать конструктивные воспитательные усилия родителей» [1].

В настоящее время основной акцент педагогической общественностью реально делается на первой части задачи – обучении. Именно показатели предметных знаний и умений (ОГЭ, ЕГЭ, Олимпиады – в средней школе, промежуточные и государственные экзамены – в высшей) лежат в основе оценки успешности педагогической деятельности. Это приводит к расхождению между декларированием важности формирования личности и существующей практикой измерения результатов именно обучения, поскольку педагоги, естественно, нацелены на то, что является фиксируемым показателем их эффективности. Результаты собственно воспитательной работы не измеряются единообразно ни в самих образовательных учреждениях, ни на государственном уровне. Новые федеральные государственные образовательные стандарты, как и профессиональный стандарт педагога усиливают внимание к личностному развитию и воспитанию человека, что делает более выпуклым и интерес к личности учителя, непосредственно влияющей на этот процесс.

Заинтересованность именно в результатах личностного развития активно проявляют и семьи обучающихся. Это четко проявилось, например, в исследовании ценностей родителей первоклассников, которое проводилось нами в целях согласования деятельности всех участников образовательного процесса. Мы спросили родителей (62 человека), чего они ждут от школы.

Результат этого (как и нескольких предыдущих) опроса показал:

- менее трети (27%) ожиданий родителей в настоящее время связано непосредственно с приобретением детьми знаний, умений и навыков;
- 51% ожиданий касается развития личностных характеристик учащихся (таких как уверенность в себе, целеустремленность, коммуникабельность и т. п.);
- 22% ожиданий ориентированы на формирование дружеского круга у ребят (что является результатом коммуникативного становления обучающихся).

То есть в век информационных технологий, когда сами по себе источники знаний стали широко доступны, основные ожидания родителей связаны с личностными, коммуникативными, а не собственно когнитивными изменениями у ребенка.

Значение именно этого аспекта развития в преодолении образовательных трудностей подтверждает и наш четверть вековой опыт работы в школе-комплексе (полная средняя школа с детским садом) и 30-летний опыт работы в вузах и системе повышения квалификации. Абсолютное большинство проблем у психически здоровых людей на всех ступенях образования обусловлены, на наш взгляд, не собственно когнитивными затруднениями в усвоении знаний и умений, а дефектами воспитания и его следствия – самовоспитания: отставанием в личностном развитии, не сформированностью необходимой мотивации, самоорганизованности, коммуникативной культуры и т.п. То есть определяющая роль в успешности образования принадлежит соответствующей возрасту личностной зрелости человека, а, для детей – в значительной мере так

же личностной зрелости окружающих их значимых взрослых (родителей и педагогов) [5].

Общение со зрелым, мудрым, заинтересованным в своей деятельности человеком, по нашему мнению, – основное условие формирования личностной зрелости ученика. В ходе именно такого общения ребенок на основе подражания и совместного решения конкретных личностно-значимых проблем усваивает модели оптимального коммуникативного поведения, способы работы с коммуникативной информацией, технологии самоорганизации и самомотивации.

Таким образом и государственные документы, и родительские ожидания, и анализ практического опыта работы делают актуальным увеличение внимания к личностной, коммуникативной зрелости учителя.

Поэтому мы считаем, что именно этот аспект – коммуникативная зрелость – существенный ресурс в совершенствовании подготовки педагогов.

Успешное общение – значимая потребность любого человека. От ее удовлетворения зависит качество жизни: ощущение счастья, благополучия, гармонии в отношениях с близкими, друзьями и другими партнерами. Для любого работающего человека (имеющего руководителей, заказчиков, коллег и т.д.) с успешностью общения связана и удовлетворенность работой, карьерный путь.

Это, конечно, справедливо и для педагога. Однако значение коммуникативной культуры для педагога существенно больше, чем для представителей некоторых иных (объекто-центрированных, т.е. ориентированных на осуществление изменений в объекте [6, с. 62], профессий (таких как экономист, программист, слесарь и т.п.). Педагог относится к субъекто-центрированным профессиям, основная задача которых – произвести изменения в другом человеке или группе людей (также как управленец, актер и др.). Для этого типа профессий высокая коммуникативная культура – не просто важное условие профессионального и личного здоровья, а основной профессиональный инструмент.

Социальная ситуация работы педагога довузовского уровня образования имеет и существенную специфику, отличающую его от других представителей субъекто-центрированных профессий. Она определяется бинарностью субъекта влияния и гетерохронностью взаимодействия.

Учителю необходимо общаться не просто с ребенком (как актеру – со зрителем, начальнику – с подчиненным), а с парой (иногда даже группой) – ребенком и членами его семьи, как полноправными участниками образовательного процесса. То есть педагог имеет дело с бинарным (двойственным) субъектом влияния. Именно успешность этого комплексного взаимодействия в существенной степени определяет результирующий эффект обучения и воспитания ребенка.

Особенность социальной ситуации состоит еще и в том, что происходящее между учителем и его партнером (ребенком или членом его семьи), как правило, видит лишь один представитель бинарного субъекта, а

другой лишь отражает произошедшее через описание непосредственного участника, т.е. имеет место гетерохронность (разновременность) взаимодействия. Например, ребенок пересказывает родителю действия учителя, или родитель доносит до ученика информацию с родительского собрания. Однако хорошо известно, что при передаче информация искажается. В эмоционально значимых ситуациях – весьма существенно. Любое воздействие педагога преломляется через отношение, интерпретацию этого воздействия всей семейной системой, что при невольном искажении информации может создать существенные трудности. На успешность общения педагога с учеником во многом влияет отношение к учителю и школе взрослых членов семьи, которое далеко не всегда бывает позитивным.

Моя многолетняя работа в педагогическом вузе показала, что для студентов именно общение со взрослыми – родителями, бабушками-дедушками – является субъективно наиболее сложной задачей, требующей особого внимания в ходе вузовской подготовки.

Взаимодействие с родителями чаще всего связано с двумя существенно различными ситуациями (формами общения): ритуальной и критической. Примеры первого типа ситуаций – родительские собрания, посещение взрослыми классных мероприятий, поздравления учителя с праздниками и т.п. Общение в таких ситуациях, как правило, не вызывает особых затруднений, поскольку происходит по заранее подготовленному сценарию, характеризуется нейтральным или эмоционально-положительным тоном. Иное дело ситуации критики, имеющие зачастую выраженную негативную эмоциональную окраску. Это общение, в ходе которого одна из сторон (педагог или взрослый член семьи), недовольная существующим положением дел, пытается изменить поведение партнера для решения своих задач. Сами стороны, как правило считают, что эта задача – улучшение условий развития ученика. Анализ показывает, что нередко за этим стоит попытка решения через ребенка собственных психологических проблем взрослых. Например, родитель воспринимает низкую отметку по предмету у ребенка, как свидетельство собственной (родителя) неполноценности, или боится реакции других членов семьи на эту ситуацию. С другой стороны, учитель может воспринять уточнение родителем или учеником причин сделанного замечания, как посягательство на свой профессиональный авторитет.

Количество сложных ситуаций и накал напряженности в них можно существенно снизить путем повышения коммуникативной культуры, уровня коммуникативной зрелости участников образовательного процесса [5].

Есть несколько подходов к повышению коммуникативной зрелости человека, становлению его как субъекта общения.

Первый подход исходит из идеи, что, чем больше человек знает о законах общения, чем больше он имеет об этом информации из книг, лекций и т.п., тем он становится более зрелым.

Нам этот подход не близок по ряду причин.

Во-первых, потому что в области взаимодействия с другими людьми (и собой) знания не модифицируют поведения. Так большинство родителей знают, что бить детей и кричать на них нельзя, однако многие это делают; большинство руководителей согласятся, что надо быть уважительным, справедливым к подчиненным, но их подчиненные часто фиксируют у руководителей проявления противоположных качеств; многие люди считают, что наедаться вечером – вредно, но регулярно это делают...

Во-вторых, информация, предлагаемая в книгах, отражает общие, среднестатистические закономерности, а в живом общении мы имеем дело с индивидуальностью в ее уникальном проявлении. Например, скрещенные на груди руки действительно часто свидетельствуют о закрытости партнера, но в конкретной ситуации человек может таким образом согреться или прикрывать пятно на одежде.

Второй подход – распространенные сейчас семинары и тренинги, направленные на формирование коммуникативных умений (реже, поскольку это требует много времени, навыков, как многократно повторенных реализаций умения).

Такой подход тоже кажется нам недостаточно продуктивным.

Во-первых, потому, что, на наш взгляд, нет практически ни одного умения, без которого невозможно было бы эффективно общаться. Психика обладает свойством компенсаторности. Любая цель может быть достигнута разными путями, с заменой одного конкретного умения на другое. Кроме того, общение – процесс обоюдный, и какие бы умения ни отсутствовали у человека, его партнер всегда может построить взаимодействие с учетом этого факта (партнер, как вода, принимающая форму сосуда, в котором она находится, учитывает особенности другого партнера). Например, на тренинге лидерства нередко обучают свободной походке, хотя такой безусловный лидер, как Ник Вуйчич не может похвастаться этой походкой в силу отсутствия ног.

Во-вторых, определяющее большинство полезных для коммуникации умений здоровый человек приобретает в процессе общения по механизму подражания (иначе он бы не выжил в социальном мире). Каждый из нас умеет в некоторых ситуациях проявлять уважение, слушать, формулировать мысль, читать невербальные сигналы и т.п. Проблема не в том, что мы чего-то никогда не делаем (не имеем какого-то навыка), а в том, что мы это делаем лишь в определенных условиях, с конкретными людьми.

Сюда же можно отнести востребованный сейчас подход с позиции профессиональной компетенции (по сути совмещающий уже использованные знания и умения), как «способности успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач». Способность успешно коммуницировать при некоторых условиях, в том числе профессиональных, есть у всех психически здоровых людей. Однако эту способность человек зачастую не применяет.

Третий подход, на который мы опираемся, поскольку считаем его наиболее продуктивным, связан с формированием определенных установок [4],

как способа видения коммуникативной ситуации. То есть профессиональный, устойчиво успешный коммуникатор отличается от менее успешного не тем, что он больше знает и умеет (что само по себе, конечно, отнюдь не лишне), а тем, что он иначе видит, по-другому анализирует ситуацию взаимодействия, имеет иные установки, способы структурирования информации.

На наш взгляд, у профессионального коммуникатора, каковым является педагог, необходимо сформировать установки, отражающие свойства развитого субъекта общения [3], что позволит ему эффективно использовать свои коммуникативные способности в различных ситуациях.

К таким свойствам относятся следующие установки: принятие на себя ответственности за процесс и результат взаимодействия, безусловное самопринятие, отношение к партнеру, как к ценности.

Высокий уровень развития этих трех качеств обеспечивает устойчивую успешность общения [2], т.е. удовлетворенность коммуникативным процессом всех его участников.

Рассмотрим эти свойства немного подробнее.

Многие люди ответственность за складывающуюся ситуацию общения перекалывают на партнера. К такому взгляду на ситуацию коммуникатор особенно склонен в ситуации напряжения. Если человек считает, что негативные отношения, конфликт, отсутствие взаимопонимания и подобные неприятные явления есть результат недолжного поведения партнера, это позволяет ему самому сохранить прежний способ поведения и приемлемый уровень самооценки. В противном случае субъекту приходится признать, что он делает что-то не оптимально (поскольку результат его не устраивает). Из этого делается, казалось бы, логичный вывод: я – плохой. От этого вывода человек и пытается подсознательно уйти. Кроме того, злиться на партнера зачастую проще, чем изменить импульсивную, привычную форму собственного поведения. Последнее требует определенных усилий.

Однако понятно, что в любой процесс взаимодействия каждый партнер вносит свой вклад. При этом изменить мы можем только свое собственное поведение – другой человек находится вне зоны нашего контроля, поскольку обладает свободой воли. Тем не менее новые формы поведения одного из партнеров меняют существенные условия взаимодействия для другого (других). Поэтому с точки зрения преодоления негатива и совершенствования в общении важно фиксировать внимание на своей ответственности в данной коммуникации и своих возможностях изменить ситуацию путем выбора иной формы поведения. Например, учитель может не писать в дневнике замечание о том, что ребенок вертелся на уроке, рассчитывая на страх, как сдерживающую силу поведения ученика. Перспективнее задать вопрос себе: «Что в моем поведении способствует тому, что ребенок не стремится держать меня в поле внимания?». Ответ поможет нормализовать ситуацию.

Значительное количество людей используют общение, как средство поддержания положительной самооценки, которая в онтогенезе и формируется на основе этого процесса. Их внимание в коммуникации расщеплено: частично

они следят за беседой, частично за тем, как оценивает их партнер. Такая ситуация препятствует целостности общения, формирует невнимательность к партнеру, заикливание на себе. Более эффективным является безоценочный подход к собственной индивидуальности, сходный с безусловной любовью, столь необходимой ребенку. Только в данном случае это безусловное принятие направлено на самого себя. При этом человек не рассматривает какие-либо свои качества как плохие или хорошие, а лишь как особенности, которые в одних ситуациях помогают, а в других – просто требуют учета. При таком взгляде на ситуацию коммуникатор использует оценку партнера не как характеристику собственной личности, а просто, как еще один параметр взаимодействия. Это позволяет целиком сосредоточиться на партнере и происходящей коммуникации, повышая ее успешность. Например, если родитель обвиняет учителя в недостаточном профессионализме, последний не начинает взволнованно перечислять законченные им вузы и курсы и не спрашивает агрессивно об образовании самого родителя, а мысленно относит подобные вопросы к проявлению беспомощности собеседника и возвращает его к конкретному предмету обсуждения.

Последнее свойство развитого субъекта общения, входящее в нашу модель, – отношение к партнеру, как к ценности. Безусловно люди действуют исходя из своих собственных интересов и потребностей. Но, мы определили успешное общение, как коммуникацию, позитивно оцениваемую каждым участником взаимодействия. Это возможно, если в ходе такого процесса реализуются мотивы каждого. Тогда более успешным будет тот, кто учитывает интересы партнеров, наряду со своими собственными. Чаще же люди воспринимают другого, как объект, который надо использовать для достижения своих целей. Отношение к партнеру, как к ценности, является особенно выигрышной стратегией (хотя и требующей приложения больших интеллектуальных усилий) в долгосрочной перспективе. Проявление уважения к партнеру увеличивает его благорасположение, что, в свою очередь, создает условия для устойчивого роста вероятности достижения совместных целей в настоящем и будущем. Например, учитель, учитывающий усталость учеников, может предложить им задание, отсутствующее в плане урока, но создающее нужный эмоциональный фон для дальнейшей работы. Учащиеся, которым учитель пошел навстречу, скорее откликнутся на его просьбы в дальнейшем.

Указанные три свойства необходимы любому субъекту общения. Но в профессиональной деятельности педагога эти свойства подвергаются повышенной «проверке на прочность» в силу особенностей его деятельности.

Педагог общается, как правило, с несколькими (группой) обучающимися или их родителями. В этих условиях коммуникация с некоторыми из них оказывается относительно более успешной. Тогда трудности с остальными легче отнести за счет их индивидуальных особенностей. «Другие-то дети (родители) довольны, значит вопрос – не во мне», – может рассуждать педагог. Т.е. сама социальная ситуация «толкает» учителя перекладывать ответственность в общении на партнера.

Аналогичные трудности возникают с самопринятием. Они чаще актуализируются с родителями обучающихся в ситуации описанного выше напряжения. Когда родитель обращается к учителю с критикой его действий, у последнего нередко возникает желание защититься, оправдать свое поведение. Негативная оценка партнера снижает самооценку педагога. Это особенно травматично для людей тревожных, с низкой, неустойчивой самооценкой. Таких особенно много в педагогических вузах, поскольку туда, как замечено СМИ, в настоящее время идут абитуриенты двух категорий: увлеченные собственно педагогической деятельностью подвижники (таких мало) и (несравненно чаще) ребята, выбирающие педагогический вуз по остаточному принципу: если не поступили, куда хотели. К сожалению, чувство ущербности не редко так и не преодолевается последними в процессе обучения.

Деятельность педагога направлена на то, чтобы произвести изменения в другом человеке. Поэтому легко воспринимать обучающегося и его семью в качестве не самостоятельного субъекта, со своими интересами и ценностями, а в качестве объекта своей активности. Тем более, что и оценивают учителя по тому, что он изменил в ученике. К тому же очевидная разница в возрасте участников взаимодействия «учитель – ученик» способствует иногда восприятию последнего, как низшего, менее полноценного.

Таким образом, сама социальная ситуация коммуникации педагога требует от него больших, чем для представителей других профессий, усилий для выработки установок развитого субъекта общения. Именно поэтому так важно уделить личностному развитию учителей особое внимание.

Формирование описываемых личностных свойств (установок) происходит или в процессе подражания референтным партнерам, или, что для взрослых встречается значительно чаще, в ходе специальной работы: тренингов или серии индивидуальных консультаций соответствующей направленности.

Так нами разработан тренинг «Развития установок субъекта общения» (СПТ РУСО). Его основная задача – «научить участников более глубоко анализировать себя и партнера в общении на основе осознания ... установок субъекта общения» [6, с. 65].

Такой тренинг осуществляется на базе технологии провокационно-эмоционального мультидиалога (ПЭМ) [6]. В ходе совместной работы в группе на конкретных примерах каждого из присутствующих разбирается ряд тем: например, долженствования, субъективности психического отражения, разнообразия индивидуальностей. Провокационные идеи, высказываемые ведущим, вызывают, как правило, всплеск эмоций, которые и являются важным условием изменения соответствующих установок. Реальность происходящих изменений фиксируется специально разработанным нами тестом ОРСО («Особенности развития субъекта общения») [7] путем сравнения результатов входного (в начале тренинга) и заключительного (в его завершении) тестирования.

Мы считаем, что диктуемое обществом увеличение внимания (в ходе вузовской и послевузовской подготовки) к личностному развитию учителя, его

коммуникативной зрелости отвечает современным тенденциям образования и может существенно повысить профессионализм как конкретного педагога, так и эффективность образовательной системы в целом.

Список литературы:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог...» Российская газета – Федеральный выпуск №6261 (285). 18.12.2013г. – URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 07.11.2016).

2. Лиознова, Е.В. Успешность общения / Е.В. Лиознова // Вестник СПбГУ. – 2006. – Серия 6, №1. – С.101-106.

3. Лиознова, Е.В. Структура субъекта общения в свете идей Б.Г.Ананьева о субъекте / Е.В. Лиознова // Вестник СПбГУ. – 2008. – Серия 12, вып. 1. – С. 39-45.

4. Лиознова, Е.В. Развитие коммуникативной культуры: знания через установки / Е.В. Лиознова // Высшее образование сегодня. – 2009. - №8. – С. 56-59.

5. Лиознова, Е.В. Системный подход к сохранению психического здоровья детей в ОУ / Е.В. Лиознова // Материалы международной научной конференции «Актуальные проблемы психиатрии, психотерапии, клинической психологии семьи и детства...» XI Мнухинские чтения. – СПб, 2013. – С. 259-263.

6. Лиознова, Е.В. Образовательный консалтинг в повышении квалификации / Е.В. Лиознова // Материалы межрегиональной научно-методической конференции «От декларативного знания к практике. Дидактические основы проведения тренингов и консалтингов». – Курск: КГМУ, 2013. – С. 62-67.

7. Лиознова, Е.В. Разработка и апробация метода диагностики особенностей развития субъекта общения (ОРСО) [Электронный ресурс] / Е.В. Лиознова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. - №2. – С. 334–344. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lioznova.phtml> (дата обращения: 02.09.2014).

© Е.В. Лиознова

ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК ПРИОРИТЕТ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Наумчук Мария Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент

Центр последипломного обучения

Тернопольский национальный педагогический

университет имени Владимира Гнатюка

г. Тернополь, Украина

Наумчук Владимир Иванович

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры теории и методики физического воспитания

*Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, Украина*

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты детского чтения как приоритета в начальном обучении.

Ключевые слова: чтение, детское чтение, приоритет, начальное образование.

CHILDREN'S READING AS A PRIORITY IN PRIMARY EDUCATION

Naumchuk M.M.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Centre of postgraduate learning

TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ternopil, Ukraine

Naumchuk V.I.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Department of theory and methodology of physical education

TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ternopil, Ukraine

Abstract. In the article the methodological aspects of children's reading as a priority in primary education.

Key words: reading, children's reading, priority, primary education.

*Чтение – самое большое изобретение, созданных
руками и интеллектом человека.*

Дж. Бернал

В начальных классах мы формируем специфическую учебную деятельность – умение читать. Поэтому чтение следует рассматривать как социально необходимый труд, как дистанционное общение с прошлым и будущим, как приобретение жизненного опыта через слово, представленное другим человеком, как внутренний диалог между автором книги и читателем, который требует от последнего работы разума и сердца и старательности. Насилие при этом противопоказано, поскольку чтение – процесс исключительно личный, индивидуальный.

В ранжировании учебных предметов самими детьми 6-10 лет чтение, как правило, находится на последнем месте. В учащихся отсутствует стойкая потребность в чтении. Это объясняется просто: уроки часто превращаются в скучную, томительную обязанность – чтение учебника, тексты которого оставляют желать лучшего. Отсутствие желания читать может привести к исчезновению в обществе любви к людям – фундамента духовного развития, что повлечет за собой большие потери и, в первую очередь, потерю культа

семьи. При этом следует помнить слова В.А. Сухомлинского о том, что «...если в начальной школе дети мало читали, то у них складывалась структура малодеятельного мозга...» [8].

На данном этапе развития начальной школы меняются приоритеты обучения: на первый план выходит его развивающая функция, культ нестандартного мышления. Поэтому меняются и основные задачи уроков по обучению детей чтению:

1. Овладение навыком чтения как базовым в системе обучения младших школьников, что предусматривает формирование и развитие техники чтения (сознательное чтение, которое характеризуется тремя уровнями восприятия: осознание фактического содержания произведения; понимание причинно-следственных связей между событиями, мотивами поведения персонажей, их взаимоотношениями и т.д., то есть понимание подтекста; уяснение смысла произведения и выражение оценочных суждений; выразительное чтение: использование средств логико-эмоциональной выразительности чтения – мелодики, интонации, мимики, жестов, пауз, ударения, правильного дыхания, тона, четкая дикция, артикуляция, соблюдение орфоэпических норм, правильное чтение: то есть чтение безошибочное; скорость (темп) чтения должна соответствовать темпу разговорной речи. На уроках совершенствуются все качества чтения на основе предлагаемых учителем заданий и упражнений.

2. Формирование читательского кругозора и приобретение опыта самостоятельной читательской деятельности (овладение интегративным личностным качеством – читательской самостоятельностью, что позволит сформировать тип правильной читательской деятельности (методика проф. Н.Н. Светловской) [2].

3. Умение работать с различными видами информации, полученной с других источников: газет, журналов, компьютерных программ, кинофильмов и т.п.

4. Формирование эстетического отношения к искусству слова, т.к. «постигая слово, мы пьем духовную жизнь, приобретаем духовную силу и наращиваем интеллектуальный потенциал личности» (К.Д. Ушинский) [9]; выражение эмоционального отзыва на прочитанное (радость, удивление, просьба, огорчение, тревожность, боль, восхищение, отрицание, осуждение, удовлетворение, сочувствие, сомнение, одобрение и т.д.); развитие личной творческой деятельности на основе прочитанного.

5. Воспитание интереса к книге как предмету материальной, духовной культуры и искусству слова: ребенку на уровне его возраста надо встретиться с реальным миром книг, разнообразных по тематической направленности, авторской принадлежности, жанровой характеристике, различных по структуре, серии, формату, конструктивно-оформительским элементам.

Реализация указанных задач всегда должна быть направлена на накопление у детей разного рода чувств и переживаний, заинтересованности в чужих судьбах, удивления и накопление литературных предпочтений.

Современное общество притерпелось к факту, состоящему в том, что у младших школьников отсутствует стойкая потребность читать книги. Правда родители учеников и учителя при этом сетуют на компьютерные технологии, которые вытесняют детскую художественную книжку из учебно-воспитательного процесса, на недостаточность времени для осуществления контроля за чтением учащихся, на занятость детей другими видами деятельности и т.д. Однако все понимают, что главным источником информации была, есть и будет именно книжка. Возникает вопрос: почему же у современных детей отсутствует желание читать книги. В этом процессе нами усматривается ряд причин, в том числе и социальных:

- сужение сети городских, районных, сельских библиотек, услугами которых должны беспрепятственно пользоваться дети;
- недоукомплектованность школьных библиотек книгами, адресованных младшим школьникам;
- игнорирование издательствами требований к гигиеническим и конструктивно-оформительским показателям детской книжки;
- отсутствие во многих семьях домашних библиотек, где особое место должны занимать книжки, с которыми вновь и вновь хотят встречаться их владельцы;
- крайнее сужение духовных ценностей, которые приобретает каждый ребенок в семье и т.п.

Вместе с тем существуют и сугубо методические причины, рассмотрение которых поможет ответить на интересующий нас вопрос.

Несмотря на то, что на всем постсоветском пространстве учителям знакома «Теория формирования читательской самостоятельности младших школьников» (автор: Заслуженный учитель Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор Н.Н. Светловская) и широко пропагандируются различные методики по обучению детей чтению (авторы: Т.С. Пиче-оол, Л.С. Сильченкова, Г.М. Первова, О.В. Джежелей, В.П. Сыромицкая, Е.В. Дьячкова, А.В. Душкина, С.Н. Вачкова, А.Н. Хлысталова, А.Н. Емец, А.Я. Савченко, В.А. Мартыненко, В.О. Науменко, Л.И. Иванова, Т.Б. Суржук, А.П. Коваль и др.), в практике обучения младших школьников чтению они недостаточно реализуются. А напрасно, т.к. работа с детской книжкой развивает умственные способности ребенка: осуществляется знакомство с окружающим миром, формируется учебная деятельность, кругозор, мировоззрение, совершенствуется уровень познавательной деятельности (внимание, восприятие, память, мышление, речь).

Специфическая учебная деятельность – умение читать книжки в современной начальной школе должна перестать быть ориентирована на уровни «знания» и «понимание». Учащиеся должны приобретать уже совсем другие навыки: думать над сущностью вещей, обстоятельств, осмысливать варианты миропонимания, накопленный в книгах опыт, знания и уже на основании этого находить необходимого собеседника среди книг, осмысливать

чужую речь и применять полученный опыт в конкретных условиях, формируя и обосновывая собственные мысли и взгляды.

При работе с детской книжкой в процессе обучения младших школьников чтению происходит гуманизация системы отношений «учитель – ученик», обеспечивается потребность учащихся в общении с книгой и через книгу, предопределяются индивидуальные, групповые, фронтальные виды работ с выполнением определенных заданий по чтению, что, в свою очередь, формирует позитивную мотивацию к общей учебной деятельности. Система работы в звене «учитель – книга – учащийся – книга» стимулирует к сотрудничеству, в котором МЫ так же важно, как и Я, поскольку МЫ полагаемся друг на друга, Я могу достичь своей цели, если ты достигаешь свою, успех всех зависит от успеха каждого и т. п. При этом важно, что учащиеся оказываются в разных ситуациях и ролях:

- собеседников, прежде всего книгу и потому активно слушающих и поддерживающих общую беседу;
- экспертов, изучающих проблему;
- участников, ищущих альтернативные способы решения конкретного вопроса;
- мыслителей, анализирующих взаимосвязи между событиями;
- партнеров, умеющих помогать и доверять друг другу.

Методы и приемы обучения детей чтению многофункциональные: они активизируют и стимулируют познавательную деятельность; оптимизируют общение в процессе взаимодействия; обеспечивают короткий эффективный отдых; устраняют напряжение, усиливают интерес к учебному материалу; позволяют моделировать разнообразные ситуации и тем самым приблизить полученный из книг опыт к реальной действительности; активизируют взаимодействие между участниками учебно-воспитательного процесса.

Быстрое увеличение потока научной информации и развитие средств массовой коммуникации вынуждает общество переходить от школьной модели «накопления» знаний к овладению навыками самообразования, необходимыми для привычки человека обучаться на протяжении всей жизни. И если учесть тот факт, что мы находимся в зоне опасности, поскольку вошли в зону спутникового телевидения и компьютерных технологий, которые изменили способ жизни как детей, так и взрослых (при этом $\frac{3}{4}$ опрошенных детей постоянно недосыпают), то учителю необходимо находить выход из создавшейся ситуации. Практика подсказывает, что формированию позитивной мотивации к чтению книг способствуют такие виды работ, как:

- Создание «Портрета юного читателя», который включает: а) карту интересов учащихся – цветков-круг в 32 радиуса, отображающих индивидуальные интересы детей; б) картину источников, свидетельствующую об информационной осведомленности юного читателя (что он узнал? откуда?); в) таблицу компетентности, которая выводится на основе области знаний: родной язык (особенно лексика и эмоциональная выразительность), история, музыка, изобразительное искусство и т.д.; г) цветограмму, т.е. зрительное

обозначение характера использования детьми времени на протяжении недели, месяца (данный вид работы осуществляет запуск механизма самовоспитания).

- Совместная работа школы, семьи, библиотеки в формировании ребенка-читателя: а) выпуск классных, школьных бюллетеней: «Забывшие книжки», «Книжные новинки», «Богатство семейного книжного шкафа», «Классная книжная полка», «Неизвестные книжки» и др.; б) проведение лекториев для родителей: «Создание семейной детской библиотеки», «Любимые книжки детей», «Воспитание личным читательским примером», «Единство книжного окружения и читательских интересов детей и их родителей», «Час семейного чтения», «День обменной полки», «Разговор-беседа о книге»; в) посещение городской (районной, сельской) библиотеки; г) проведение детских литературных праздников; д) организация и подготовка литературных подарков; ж) и в отдельных случаях – строго по желанию ребенка – ведение читательских дневников, записных книжек и т.п.

Запуск данного механизма, направленного на позитивную мотивацию к чтению и создание каждому ребенку ситуации успеха обеспечит юным читателям стойкую потребность рассматривать и читать книги, ибо «...когда человек не прекращает читать, он не прекращает мыслить» (Дидро) [10]. При этом поддерживается внимание к автору-собеседнику, интерес к общению с автором через произведение (книжку), желание и умение осознавать себя в процессе чтения-размышления, воспитание желания и умения выбирать собеседника (сначала книгу, затем – ее автора) с расчетом на себя. Не стоит игнорировать и такой важный вид учебной деятельности, как внеурочная работа с детской книжкой. В последнее время широко пропагандируются такие виды работ, как:

- оформление учащимися книжных выставок («Мои любимые книжки» (авторы, произведения, жанры, темы...), «Лучшие иллюстраторы детских книжек», «Необычные книжки» и др.);

- встречи с любимыми произведениями (авторами книжек, образами произведений);

- экспресс-путешествия (По прочитанным книжкам «В мир научно-познавательных книг» (справочной литературы);

- проведение читательского часа в режиме работы ГПД («Интересно знать, что...», «Энциклопедия чудес», «Расскажу о... (теме, авторе, его книге»;

- мы – иллюстраторы прочитанных книжек;

- составление авторских (тематических) каталогов;

- ведение читательских дневников;

- проведение читательских конференций («Все про книжку», «Гордая птица удивительной красоты», «Об одном и том же по-разному»);

- проведение конкурсов («Знакомые незнакомцы», «Забывшие книжки», «Мой круг чтения»);

- литературные соревнования («Поиск книги», «Только факты», «Знакомый образ»); литературные утренники; теле-радио газеты;

- работа над проектами «Поделись книгой с другом», «Образ героя ... в стихах, прозе, воспоминаниях», «Произведения любимого писателя», «Час семейного чтения», «Как книжка пришла к человеку», «Книжка – это особенное волшебство, особенное наслаждение» и т.п.

Такая работа помогает обеспечить реализацию творческого подхода к читательским предпочтениям, ибо когда ребенок читает вдумчиво, творчески, у него формируются ценностно-ориентировочные функции, чтобы знать, он реализует познавательную функцию; чтобы уметь, – овладевает регулятивной функцией; читает, чтобы наслаждаться – пробуждает эстетическую функцию. А это, в свою очередь, помогает школе, семье, обществу решать большую социальную задачу: учить детей качественному труду, что в конечном счете влияет на качество души человека.

В школах Украины при обучении детей чтению учителя-новаторы, Заслуженные учителя Украины С.В. Цибульская, Н.Д. Будий, учителя-методисты Л.Д. Краснюкова, С.Г. Заброцкая, М.П. Киналь (г. Тернополь), Т.В. Ткаченко (г. Киев), учителя высшей категории Ж.А. Цимбалюк (г. Ужгород), Н.Б. Берестецкая (с. Озерная), Н.З. Романюк (с. В. Бирки) и другие широко используют многоуровневый опрос (буквальные, простые вопросы – назови факты, вспомни необходимую информацию; вопросы-уточнения – ты считаешь, что...? ты убежден в том, что...?; интерпретационные (объяснительные) вопросы – почему: Почему у елки острые иголки...?; творческие вопросы – как будут развиваться события дальше?; практические вопросы – как бы вы поступили на месте героя?; оценочные вопросы – выработка суждений: хорошо или плохо, правильно или неправильно и т. п.

Большинство учителей заинтересованы в том, чтобы книжка стала лучшим другом для детей. Поэтому, кроме арсенала книжек, различных по тематике, жанрам, оформлению, объему, и с целью заинтересованности и поощрения к активному чтению-обсуждению, чтению-размышлению, чтению-восприятию пропагандируются такие виды работ, как предвидение (предвосхищение) содержания книги (произведения) при помощи не только трех внешних ее показателей, но и при помощи ключевых выражений, т.е. цепочки слов, заданных перед чтением, изучения реакции класса, методики взаимных вопросов, предоставление «последнего слова» автору (герою, мне...), интервьюирование (героя, автора, читателя) и т. п. Формированию вдумчивого читателя способствуют читательские диалоги «учитель – ученик» (какой вопрос решается в этой книжке? Как решается? Какие книги этого автора ты знаешь еще?..), отзывы на прочитанную книжку (произведение), постановка вопросов автору (зачем ты рассказал нам об этом? Почему рассказал так...), литературные круги (поиск образных выражений, цитат; выступление детей в роли исследователей (что мы знаем о месте и времени, где и когда происходят эти события; как связано прочитанное с окружающим нас миром; где в книге отрывки (слова, выражения), которые вызвали у нас особый интерес (мы их прежде не знали); иллюстраторов – рисуют портреты героев, описывают события; репортеров – рассказывают все, что узнали про книжку,

автора, героя и т. д. ?..); продавцов в книжном магазине – прорекламируй книжку, чтобы ее охотно раскупили; литературным критиком – напиши, что не понравилось в этой книжке. Обоснуй свое мнение; соавторов книги – внеси необходимые изменения, дополнения к сюжету; учителя класса – помоги детям познакомиться с книжкой, сумей вызвать к ней интерес; корреспондента СМИ – возьми интервью у автора этой книжки. О чем будешь спрашивать? И т.д.

Во многих школах Украины популярны такие формы внеурочной работы, как журналы диалогов (запись собственных впечатлений и мнений других читателей: что я думаю о книжке? А ты?; литературные письма (читатели пишут друг другу свои рассуждения о книжке...); литературные игры («Найди героя», «Кто мы и откуда?», «Окончание слова скажу – фамилию писателя подскажу», «Магическая символика», «Определи жанр», «Что я слышу, что я вижу», «Литературный музей», «Представь себя...»).

Очень популярна у детей игра «Дежурная буква», которая выбирается классом по желанию: 1. Назови фамилию автора, которая начинается с дежурной буквы. 2. Имя литературного героя. 3. Фамилию художника-иллюстратора. 4. Заглавие книжки (произведения). 5. Прочитай строку из любого стихотворного произведения, начинающуюся с дежурной буквы... Все это, разумеется использованное в разумном объеме, исподволь вызывает у младших школьников ситуативный интерес к чтению (чтобы не отстать от других, заслужить похвалу), а затем – привычку «рыться в книгах», читать их.

Было ли начало удачным? Удовлетворен ли ты финалом? Что для меня имеет значение

Читательская обученность является личностно-деятельностным интегрированным результатом взаимодействия знаний, умений, навыков и ценностных отношений учащихся, которые приобретаются в процессе реализации правильного обучения детей чтению, как подчеркивает в своих научных трудах проф. Н.Н. Светловская, и является основой становления и развития личностных качеств ребенка-читателя.

К моменту перехода в среднюю школу учащиеся начинают понимать, что все учебные предметы нужны и важны. Но, если учебные дисциплины «раскладывают» окружающий мир на отдельные области знаний (математику, природоведение, изобразительное искусство и т.д.), то уроки чтения «собирают» мир воедино, т. к. на этих уроках формируется душа человека. При этом, в чем убеждены многие учителя и что так прекрасно озвучил В.А. Сухомлинский, «умная, вдохновляющая книжка часто может решить судьбу человека».

Список литературы:

1. Светловская, Н.Н. Задача современной школы учить детей уметь и любить читать книги / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2013. - №11.

2. Светловская, Н.Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности: учеб. пособие по курсу «Теория литературы и практика читательской деятельности» / Н.Н. Светловская. – М.: МГПУ, 2009.

3. Светловская, Н.Н. Как помочь детям, которые не хотят учиться читать: метод. пособие / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М.: МГПУ, 2005. – Серия «Обучение чтению: современные технологии».

4. Инновационные технологии на уроках чтения: методическая система ЧПКМ / Сост. Е.В. Франчук. – Х.: Изд. группа «Основа», 2009.

5. Канищенко, А.П. Система работа над пониманием текста в начальной школе / А.П. Канищенко. – К.: КНПУ им. М.П. Драгоманова, 2003.

6. Наумчук, М.М. Современный урок украинского языка в начальной школе: методика и технология обучения: Пособие для учителя / М.М. Наумчук. – Тернополь: Астон, 2009.

7. Савченко, А.Я. Методика чтения в начальных классах: Пособие для учителя / А.Я. Савченко. – К.: Освита, 2007.

8. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения в 5-ти томах / В.А. Сухомлинский. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1971.

9. Ушинский, К.Д. Избранные труды: учеб. пособие / К.Д. Ушинский. В 4 кн. – М.: «Дрофа», 2005.

10. <http://www.wisdoms.ru/pavt/p82.html>.

© М.М. Наумчук, В.И. Наумчук

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Овсянникова Алена Николаевна

*старший преподаватель кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы нравственного воспитания личности младших школьников, характеристики нравственной сферы согласно современным образовательным стандартам. А также влияние личности педагога на процесс формирования нравственных ценностей обучающихся.

Ключевые слова: нравственная сфера личности, педагог, образовательная система.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE MORAL SPHERE OF THE PERSONALITY OF JUNIOR SCHOOLBOY

Ovsyannikova A.N.

*senior lecturer of the Department of defectology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kurgan State University»
Kurgan, Russia*

Abstract. In the article the questions of moral upbringing of Junior schoolchildren, characteristics of the moral sphere according to modern educational

standards. As well as the influence of teacher's personality on the process of the formation of moral values of students.

Key words: moral sphere of the personality, teacher, educational system.

В условиях современного общества трудно донести до детей истинное значение нравственных ценностей. Согласно современным образовательным стандартам формирование нравственных качеств личности обучающихся является ключевой задачей образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования.

Как отмечает Р.В. Овчарова нравственная сфера личности – это интегрированное взаимодействие когнитивного (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нравственные нормы), эмоционального (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях); поведенческого компонентов (нравственное поведение, поступки и действия в их мотивационной направленности) в личностной сфере, обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения [2, с. 106].

Нравственное развитие личности строится на ряде концепций:

1. Концепция моральной ответственности (Ж. Пиаже);
2. Концепция морального развития (Л. Колберг);
3. Концепция морального развития ребенка (А. В. Зосимовский);
4. Концепция Г.А. Урунтаевой;
5. Концепция развития нравственной сферы личности (Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова)

О.Д. Зикункова подчеркивает, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает нравственную направленность в ходе изучения предметов учебного плана общеобразовательной школы. Однако практика школьного обучения показывает, работа по ориентации младших школьников на нравственные ценности часто проводится бессистемно, а формирование знаний, умений и навыков остается приоритетным направлением перед воспитательной стороной обучения. Альтернативой сложившемуся положению должна стать целенаправленная планомерная ориентация младших школьников на нравственные ценности, которая идет от сорегуляции своих действий учителем или сверстниками к самостоятельному выполнению, основанному на самоконтроле и самооценке [4].

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, мы выделили нравственные характеристики развития личности младших школьников:

- единые, целостные образы мира;
- уважение истории и культуры всех народов;
- толерантность;
- ориентация в нравственном содержании и смысле поступков;
- этические чувства;

- знание моральных норм;
- выделение нравственного содержания поступков;
- моральная самооценка;
- доброжелательность, доверие, готовность к сотрудничеству и дружбе;
- оказание помощи нуждающимся в ней;
- эмоционально-нравственная отзывчивость;
- нетерпимость и умение противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни;
- чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой [6].

Педагогу важно учитывать, что на формирование нравственных ценностных ориентаций оказывают существенное влияние три компонента: знания, эмоции и воля [4].

Понятие нравственные ценности включают в себя общечеловеческие ценности, с помощью которых создается благоприятная общественная среда.

Значительное место в развитии нравственной сферы принадлежит нравственным чувствам. Становление нравственной сферы происходит за счет вхождения в социальную и культурную среду; интеграцию знаний, саморазвития личности через учебную деятельность.

Формировать нравственную сферу личности младшего школьника следует на протяжении всего процесса обучения, не забывая и о других важных компонентах развития, а именно: интеллектуальной, эмоционально-волевой, поведенческой, мотивационно-потребностной сферах. Ведь благодаря всестороннему развитию педагог может моделировать стратегию развития обучающегося, согласуя её с индивидуальными особенностями младших школьников.

Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, А.С. Макаренко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения [3].

Наиболее ярким и высокоэффективным факторам мы считаем педагогический, так как именно этот фактор характеризуется управляемостью и направленностью на формирование конкретных компетенции у обучающихся.

Важной педагогической задачей является организация деятельности обучающихся. В правильно организованном образовательно-воспитательном процессе формируются нравственные качества, которые в свою очередь могут повлиять на нравственные нормы целого классного коллектива, а в дальнейшем и преобразоваться в закрепившиеся и устоявшиеся нормы поведения.

О.А. Дементьева констатирует, что педагог должен последовательно расширять и углублять представления учащихся о ценностях и ценностных ориентациях в различных сферах жизни общества.

Выделяют следующие возможности участия педагога в процессе формирования ценностей:

- личностное влияние педагога;
- ценностный диалог;
- погружение в ценностную среду;
- специальное конструирование ценностных ситуаций для проживания и осознания;
- создание ситуаций ценностного выбора [1].

Педагог для младшего школьника является «идеалом» человека, что позволяет оказать значительное влияние на личность обучающего по средствам личностного влияния, с помощью передачи ценностей от учителя к ученику.

Нравственность педагога, моральные нормы, которыми он руководствуется в профессиональной деятельности и жизни, отношение к педагогическому труду, обучающимся, коллегам именно эти составляющие имеют первостепенное значение для нравственного развития и воспитания младших школьников. Сформированные в школе нравственных ценностей личности человека в дальнейшем проявляются в стиле общения с окружающими, мотивами поведения в ситуациях морального выбора, в его поступках в значимых ситуациях.

Нравственные ценности педагога определяют характер его взаимодействия с обучающимися, отбор содержания образовательного материала, выбор технологий, методов и приемов работы.

Во взаимодействии педагога и младшего школьника необходимо обеспечить ситуацию собственного выбора для проявления индивидуальности обучающегося в социальных группах детей и в дальнейшем закрепить нравственные ценности в дальнейших жизненных ситуациях.

Таким образом, образовательный процесс в учреждении образования должен представлять собой процесс разработки ценностного направления системы образования.

Список литературы:

1. Дементьева, О.А. Роль педагога в формировании личности обучающихся / О.А. Дементьева // Вестник педагога [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=2148>.
2. Овчарова, Р.В. Нравственное развитие личности: от детства к отрочеству / Р.В. Овчарова // Теория и практика общественного развития. – 2013. - №11. – С. 106-108.
3. Макаренко, А.С. Проблемы школьного советского воспитания: Соч. / А.С. Макаренко. – Т.5. – М.: Просвещение, 1976. – 231с.
4. Зикункова, О.Д. Воспитание у младших школьников нравственных ценностей во внеурочной деятельности / О.Д. Зикункова [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2013/11/10/vospitanie-u-mladshikh-shkolnikov-nravstvennykh>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) / [электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922>.

© А.Н. Овсянникова

ПОШАГОВОЕ ПРИМЕНЕНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ИДЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Платонова Татьяна Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный
университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)»*

г. Зеленодольск, Республика Татарстан

Аннотация. В основу статьи положена конструктивная идея проведения исследования и обобщенный факт, что выделение первоочередных задач в образовательной среде школы способствует активизации составляющих человеческого фактора и (предположительно) через них может влиять на повышение качества обучения.

Ключевые слова: качество обучения, доступность обучения, общеучебные умения, диагностика, первоочередные задачи, закономерности.

STEP-BY-STEP APPLICATION OF CONSTRUCTIVE IDEAS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

Platonova T.E.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of mathematics

*Private Educational Institution of Higher Education «Kazan Innovative University
named after V.G. Timirjaseva» (IEML)*

Zelenodolsk, Republic of Tatarstan

Abstract. The article put a constructive idea for the study and generalized the fact that the allocation of priorities in the educational environment of the school contributes to the activation of components of the human factor and (presumably) using them can affect the improvement of quality of training.

Key words: quality of education, availability of training, study skills, diagnostics, priorities, patterns.

Требование полезности, предъявляемое к исследованиям последних лет, надо учитывать уже при конструировании педагогических идей. Из множества подходов, которые можно использовать при решении проблемы исследования, на каждом шаге разработки идеи или предполагаемой гипотезы следует отбирать наиболее перспективные. Ниже приведена пошаговая разработка конструктивных идей в образовательной среде школы.

Шаг 1. Естественно, что нельзя даже приступить к проведению длительного исследования, не активизировав все составляющие человеческого фактора. Соответственно, первая часть исследования может быть представлена так: «Качество массового обучения может быть повышено, если: для руководителей школ активизировать все составляющие человеческого фактора – мотивационную, информационную, технологическую, творческую».

Очевидно, что для этого придется организовать специальную муниципальную лабораторию оперативной педагогической диагностики и обеспечить на ее базе диагностическое выделение первоочередных конструктивных задач школы. Только после этого становится возможным провести необходимую научно-практическую подготовку завучей и директоров школ.

Шаг 2. Диагностическое выделение первоочередных задач следует проводить в начале каждого учебного года. При этом их характер будет изменяться в процессе 11 лет школьного обучения. Можно предположить, что в начале исследования первоочередными будут задачи, связанные с совершенствованием общеучебных умений в начальных классах. Общеизвестно, что школы существенно различаются по этому признаку, и там, где уровень этих умений недостаточен, происходит разрушение мотивации и снижение качества знаний уже при переходе детей в 5 класс. Таким образом, второй шаг можно сформулировать следующим образом – «...если... для начальных классов выделить первоочередные задачи формирования и сохранения общеучебных умений».

Естественно, что эти задачи не могут быть едиными для всех классов: у одного учителя дети хорошо вычисляют и плохо читают, а у другого наоборот. Соответственно в одном классе надо улучшать чтение, а в другом – вычислительные умения.

Шаг 3. Низкая сохранность качества обучения наблюдается в классах второй ступени (5-9 кл.). Это учтено в третьем пункте: «...если... для второй ступени (5-9 кл.) выделить первоочередные задачи, обеспечивающие сохранение качества обучения».

Известно, что выбор путей повышения сохранности качества обучения зависит от этапов годового цикла и уровня развития учащихся того или иного класса. Это означает, что соответствующую часть исследования можно будет регламентировать, сообразуясь с особенностями годового цикла и требованием максимального обеспечения доступности обучения. При этом используются системно-функциональный подход по Н.М. Таланчуку [4] и понимание доступности обучения по Г. Кляйну [3].

Шаг 4. После решения первоочередных задач первой и второй ступеней обучения можно реализовать в полной мере управление качеством обучения на ступенях школы. Это отражает следующий пункт исследования: «...если... усилить управление качеством обучения для всех ступеней школы путем учета первоочередных задач и введения общешкольного стимулирующего контроля знаний и умений».

Естественно, что этот контроль должен носить выборочный характер. Его первоочередные задачи также определяются классами, в которых наблюдается наименьшая сохранность качества обучения.

Шаг 5. В конце каждого годового цикла необходимо целенаправленно ориентировать творческую деятельность педагогов школ на решение первоочередных задач следующего учебного года. Это зафиксировано в

последнем пункте исследования: «...если... ежегодно проводить творческие семинары по решению первоочередных задач в педагогических коллективах школ и на муниципальном уровне».

Заметим, что диагностическое выделение первоочередных задач должно сопровождаться технологичным их решением в рамках системно-функционального подхода. Это приведет к интеграции полезных следствий и обеспечит выполнение исходного требования полезности предложенного исследования.

С точки зрения системно-функционального подхода любой цикл деятельности имеет четыре этапа: ориентационно-мотивационный, системно-информационный, этап алгоритмической деятельности и творческий этап. На каждом из них действуют свои закономерности, которые должны учитываться при выборе технологий.

На ориентационно-мотивационном этапе годового цикла важно обеспечить сохранение высокого уровня мотивации учеников, а для этого надо устранить действие факторов, разрушающих мотивацию, приводящих к появлению отрицательных эмоций. Здесь уместно заметить, что отрицательные эмоции появляются при любых ограничениях реальных учебных возможностей.

Рассмотрим некоторые из них.

- Ухудшение состояния общеучебных умений в период каникул. Его количественная оценка производит обескураживающее впечатление на педагогов; очевидно требуются меры для быстрого восстановления общеучебных умений и для дальнейшего их совершенствования; заметим, что обычно в школах этим не занимаются ни учителя, ни родители, ни психологи, ни классные руководители; в зарубежной практике есть специальные уроки выравнивания, используются специальные тетради с печатной основой (ТПО) для восстановления утраченных умений.

- Отсутствие взаимопомощи учеников. Ученик учится сам, ученика учит учитель, на ученика влияет семья и одноклассники – это общеизвестно. Учителя стимулируют учеников, но редко организуют взаимопомощь учеников. Гораздо менее известна количественная оценка этих влияний. И в их ряду влияние одноклассников занимает не последнее место. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить утверждение психологов о решающей роли для подростков коммуникативного мотива.

- Низкий уровень организационно-педагогических условий. Не следует игнорировать эту сторону дела, считая, что улучшение условий связано только с недостаточным финансированием школ. Назовем только несколько условий, изменившихся в последние годы без достаточного обоснования: формирование под разными предлогами разноуровневых классов, ограничение набора в старшие классы, введение регионального и школьного компонентов, проведение спаренных уроков и т.д.

Здесь необходим учет закономерностей в системной информации. Этот этап годового цикла требует усиления опоры педагогического труда на психолого-педагогические закономерности. К сожалению, почти все учителя,

независимо от стажа и категории, не имеют о них представления, из-за чего возникают многочисленные педагогические ошибки и пробелы в знаниях учеников.

- Недостаточное понимание учебного материала. Чаще всего возникает в результате игнорирования закономерности осознания. Наиболее частые нарушения следствий соотношения ЮНЕСКО [1, с. 29] – недооценка средств абстрактной наглядности [1, с. 47], чрезмерное завышение темпа объяснения.

При осмыслении материала имеет место пренебрежение быстрым ростом числа взаимосвязей при увеличении числа изучаемых понятий, а также пренебрежение правилом трех связей.

- Нарушения закономерностей усвоения учебного материала.

Организация усвоения материала не опирается на представления о 3-блочной структуре памяти по Р. Аткинсону [1, с. 32], поэтому сопровождается искажением задач закрепления, выполнения домашних заданий, опроса.

Очень часто нарушается важнейшая закономерность Г. Эббингауза [2, с. 28] об эффективности неотсроченного повторения. Совершенно не учитывается закономерность Х. Кляйна [1, с. 23] и др.

Систематизация материала темы все еще требует применения сверток информации и кратного повторения [1, с. 35].

- Учет особенностей алгоритмической деятельности. На этом этапе циклов деятельности выполняются по определенным алгоритмам стандартные задания, предусмотренные программой. Хотя алгоритмы не отличаются сложностью и общеизвестны, здесь все же наблюдается низкий уровень результатов из-за огромного множества помех, которые возникают по разным причинам.

В качестве примера назовем некоторые причины:

- Разноуровневые классы. В однородно слабых классах у школьников нет положительных лидеров, на которых можно равняться, которые сумеют помочь в усвоении алгоритмов. Устранение однородности относится к компетенции школьной администрации.

- Эффект трудных предметов. Чаще всего такими предметами являются русский язык и математика. Для ученика, имеющего тройку по одному из этих предметов, вероятность стать хорошистом очень мала. Эта ситуация особенно остра в пятых классах, где количество таких учеников подчас превышает 20 процентов. Ситуация может стать лучше, если учителя позаботятся о дополнительных домашних заданиях.

- Распыление сил учеников чрезмерным обилием предметов. Это особенно остро наблюдается в 8-9 классах, где количество одновременно изучаемых предметов не менее 15-16, а иногда достигает 18-19. Положение может быть исправлено введением триместровой системы, и это в компетенции школьной и районной администрации.

Состояние усложняется из-за разнообразия условий, в которых работают школы. Все возникающие помехи устранить нельзя, но в конце исследования, если большинство учеников будет обладать устойчивой мотивацией, хорошими

учебными умениями и достаточным уровнем знаний, вероятно, может помочь введение единого общегородского контроля качества.

Хорошо известно, что «в педагогическом исследовании обязательно должны производиться замеры конечных результатов обучения. Под оценкой знаний и способов деятельности подразумевается процесс сравнения уровня сформированности у учащихся знаний и способов деятельности с тем, который планировался в соответствии с конкретными целями обучения. Чаще всего для этого используются срезовые контрольные работы» [5, с. 36]. Но преждевременное введение единого общешкольного контроля могло бы привести к появлению отрицательных эмоций и разрушению мотивации. С другой стороны, этот контроль не должен быть всеобъемлющим, слишком трудоемким, иначе возникает опасность перегрузок для учащихся.

- Обеспечение целенаправленности творчества. При проведении исследования желательно ежегодно проводить совещания, активизирующие творчество педагогов. Поскольку ответ на вопрос «что делать?» определялся диагностически. Стимулирование творчества педагогов школ и педагогических коллективов школ только на уровне «как делать?», то есть, как решать выделенные первоочередные задачи и применять конструктивные идеи в образовательной среде школы по результатам исследования.

Список литературы:

1. Зайцев, В.Н. Опора на закономерности: пособие для руководителей образовательных учреждений / В.Н. Зайцев. – Ярославль: Ипк ПиРРО, 1996.– 133 с.

2. Зайцев, В.Н. Практическая дидактика / В.Н. Зайцев. – М.: Народное образование, 2000.–224 с.

3. Кляйн, Г. и др. Дидактика (пер. с нем.) / Г. Кляйн. – М.: АПН РСФСР, 1959.– 480 с.

4. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогику. Пособие для педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. – М.: Педагогика, 1991.– 182 с.

5. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2001.– 320 с.

© Т.Е. Платонова

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Подановская Галина Владимировна

преподаватель педагогики и базовых дисциплин начального обучения

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

г. Львов, Украина

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы литературного развития младших школьников в связи с падением уровня читательской

культуры и снижение интереса к литературе. Акцентируется внимание на трех типах взаимосвязей уроков литературного чтения и работы с детской книгой: содержательном, назначение которого – обеспечить учащихся прочными знаниями, которые формируются при ознакомлении детей с кругом чтения в соответствии с их этапом обучения по тематической, авторской и жанровой характеристике произведений; процессуальном – в состав которого входит комплекс практических умений и навыков, которыми дети овладевают на обоих видах уроков чтения; мотивационном – совокупность мотивов, вытекающие из учебной деятельности и тех, побуждают учащихся к самостоятельному чтению. Только в единстве эти типы взаимосвязей между уроками по литературному чтению и работе с детской книгой обеспечат формирование активных, квалифицированных читателей, будут способствовать их литературному развитию.

Ключевые слова: литературное развитие, детская книга, ребенок-читатель, младшие школьники, литературное чтение, читательская самостоятельность.

FEATURES OF THE LITERARY DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS AT THE MODERN STAGE OF EDUCATION DEVELOPMENT

Podanowskaya G.V.

Professor of pedagogy and basic subjects of elementary education

Ivan Franko National University of Lviv

Львівський національний університет імені Івана Франка

Lviv, Ukraine

Abstract. The article substantiates the urgency of the problem of the literary development of younger students in connection with the drop in the level of reading culture and the decline of interest in literature. The article focuses on three types of relationships the lessons of literary reading and working with a children's book: informative, the purpose of which is to provide students with a sound knowledge, which are created when educating children about the circle of reading in accordance with their stage of training by subject, author, and genre feature of the works; procedure – which includes a set of practical skills that children possess both types of reading lessons; motivational set of motives arising from training activities and those that encourage students to independent reading. Only unity of these types of relationships between classes on literary reading and working with children's book will ensure the formation of an active, qualified readers will contribute their literary development.

Key words: literature development, children's book, the child-reader, primary school students, literary reading, the reader's autonomy.

В системе единого непрерывного литературного образования начальные классы рассматриваются как подготовительная ступень. Учебный предмет «Литературное чтение» выступает в качестве органического звена этой

системы. Содержание учебного предмета «Литературное чтение» направлено на решение задач, определенных программой; моделирует систему обучения учащихся читать и полноценно воспринимать художественное произведение как искусство слова, которое включает развитие наблюдательности, творческого воображения, чувства поэтического слова, способность воспринимать звуковые, словесные образы, эмоционально реагировать на художественное слово, сопереживать, творить.

В основу разработки обновленного содержания курса литературного чтения учащихся 2-4 классов, его структурирования, технологий обработки учебного материала положены концептуальные идеи новой редакции Государственного стандарта общего начального образования («Литературное чтение») [1], в котором основной целью литературного чтения определено формирование читательской компетентности младших школьников, которая является базовой составляющей коммуникативной и познавательной компетентности, ознакомление учащихся с детской литературой как искусством слова, подготовка их к систематическому изучению курса литературы в основной школе, что обеспечивает литературное развитие учащихся начальной школы.

Выделение литературного развития младших школьников как одной из весомых теоретических проблем современной методической науки связано с особым значением литературы для духовного развития личности, ее самоутверждения и самореализации.

Особую актуальность данная методическая проблема приобретает на современном этапе, когда наблюдается увеличение удельного веса коммуникативных контактов учащихся с мультимедиа средствами, что повлияло на их темпоритм, особенности восприятия информации; способствовало развитию умений и навыков работы с невербальным материалом; усилило роль видеоряда в осмыслении явлений и событий. Пассивное созерцание развлекательной информации стало для большинства школьников основным способом проведения досуга. Как показывает практика, все это затрудняет чтение в традиционном смысле, которое требует внимания и сосредоточения.

Активное использование школьниками электронных средств ощутимо сказалось также на их речи. В активном словаре детей появилось много новых иностранных слов, выражений. С одной стороны, это является признаком обогащения словарного запаса учащихся, с другой, наблюдается обеднение, сленговый характер общения между детьми, что в значительной мере является следствием низкого удельного веса чтения учащимися высокохудожественных произведений, на образцах которых формируется, развивается речевая культура.

Указанные факторы обусловили становление нового типа читателя-школьника, для которого характерны преимущественно прагматичное отношение к чтению («найти», «получить» информацию), слабо выраженная личностная читательская мотивация, потребность в чтении как средстве

проведения интересного досуга, удовлетворения познавательных интересов, тенденции к фрагментарному, поверхностному (на уровне фактической информации) восприятию содержания литературных текстов, снижение уровня умений самостоятельно работать с традиционными детскими печатными изданиями (художественными, научно-познавательными книгами, справочной литературой, периодикой). У большинства современных школьников отсутствует потребность в повторном чтении (перечитывании) учебного материала с целью его более глубокого усвоения. Такая ситуация побуждает обратить внимание на проблему литературного развития младших школьников, так как для успешной работы с детьми, активного их привлечения к читательской деятельности необходимо подробнее рассмотреть этот процесс, его сущность, специфику [2, с. 5-6].

Анализ психолого-педагогической, методической литературы свидетельствует не только о сложности и многоаспектности проблемы литературного развития младших школьников, но и о недостаточности ее исследования. Однако по результатам научного поиска, стоит отметить, что теоретическую основу данной проблемы составляют:

- теория литературы (в частности элементы теории литературоведения);
- психологические закономерности общего развития и процессов усвоения понятий;
- основы педагогики, в частности дидактики, где рассматриваются основные принципы и методы обучения.

Частично и фрагментарно данный вопрос рассматривался в работах педагогов и методистов – А. Алферова, Ц. Балталона, Г. Белинского, Ф. Буслаева, В. Вахтерова, В. Водовозова, В. Голубкова, Е. Грузинского, В. Данилова, В. Острогорова, М. Рыбниковой, Е. Рудского, Д. Тихомирова, К. Ушинского, Н. Светловской. И хотя в их научных работах вопросы развития литературного образования решались неоднозначно, однако их идеи, методические достижения стали значительной опорой в дальнейшем исследовании.

Общим во взглядах названных педагогов является то, что чтение они считали основой литературного развития. Так, например, Е. Рудской дает практические рекомендации к нему и указывает средства, с помощью которых школа может приучать своих воспитанников к продуктивному чтению (письменные работы, конспектирование, ведение читательских дневников, составление системы вопросов к произведениям и т.д.).

Другие педагоги-ученые (В. Стоюнин, Е. Грузинский) тесно связывали процесс умственного со специальным развитием индивида, совершенствованием его литературных способностей. Умственное развитие они рассматривали как проблему, имеющую непосредственное отношение к результативности учебного процесса. Это в определенной степени подводит к мысли, что толчком для изучения проблемы литературного развития ученика стало исследование общего развития младшего школьника.

Итак, литературное развитие тесно связано с общим умственным и является специальным, необходимым для воспроизводящей читательской деятельности индивида. В психолого-педагогических трудах она определяется как процесс формирования способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями и художественным вкусом, выработанными в школе при усвоении курса литературы, и в широком внешкольном общении с искусством.

Так, в работах Н. Молдавской литературное развитие определяется как возрастной и одновременно учебный процесс овладения условными формами литературы, заложенные в самой природе художественного познания жизни, и составляют язык искусства [6, с. 104-105].

Соглашаясь с приведенными мнениями, мы определяем литературное развитие младших школьников как возрастной и одновременно учебный процесс формирования способности к восприятию литературно-художественного произведения, в собственной самостоятельной читательской деятельности.

Особое значение проблеме детского чтения и литературному развитию младших школьников уделяла Н.Н. Светловская, рассматривая ее как способ поиска в книгах ответов на поставленные кем-то или жизнью вопросы. Проведенные ею исследования доказывают, что ученика можно научить самостоятельно работать с книгой, но этот процесс должен быть систематическим, конкретизированным и преследовать определенную цель. В ее книге «Методика внеклассного чтения» показано как, опираясь на имеющиеся в учащихся «технику чтения» и умение работать с текстом произведения, постепенно научить и приучить каждого ребенка выбирать себе для чтения книги по интересам, рассматривать и читать их, применяя свои знания, умения и навыки, приобретенные на момент встречи с книгой. А главное – с помощью сознательного выбора и чтения книг познать не только окружающий мир, но и самого себя: свои сильные и слабые стороны, свои личные потребности, особенности, возможности их совершенствования»[3]. Исходя из этих утверждений, можно констатировать, что для осуществления планомерного процесса воспитания ребенка-читателя, обеспечения литературного развития младшего школьника одних только уроков классного чтения недостаточно. Именно поэтому, большая роль отводится работе с детской книгой, которая основывается на знаниях и умениях, полученных на уроках литературного чтения.

Одним из важных условий интенсификации учебно-воспитательной работы в современных условиях являются интегрированные процессы, в частности, использование межпредметных и внутрипредметных связей. Особую роль они играют в развитии общеучебных умений и навыков и в формировании личностных качеств учащихся. Внутрипредметные связи уроков литературного чтения и работы с детской книгой составляют важную основу для литературного развития младших школьников, поэтому в процессе

планирования уроков необходимо уделять этим связям значительное внимание. Считаем ценными результаты научных исследований М. Наумчук, которые доказали, что формирование читательской самостоятельности, которая является частью литературного развития младших школьников, будет эффективным через взаимодействие уроков литературного чтения и работы с детской книгой по трем типам взаимосвязей: содержательном, процессуальном и мотивационном [9].

Содержательный тип взаимосвязей между уроками литературного чтения и работы с детской книгой должен предусматривать интеграцию учебных материалов по тематической, жанровой, авторской характеристиками. Данный тип взаимосвязей обуславливается учебными программами, содержанием учебников «Литературное чтение», имеющегося книжного фонда, пригодного по своим функциональным свойствам для использования в качестве учебного материала для работы с детской книгой. Содержательные компоненты уроков литературного чтения и работы с детской книгой были упорядочены на общей организационно-методической основе и размещены по сроку своей реализации последовательно-синхронно с постепенно нарастающей сложностью с учетом положений теории обучения, общепедагогических условий работы в начальных классах. Параллелей и дублирования учебного материала здесь не должно быть, наоборот, такое планирование позволит «состыковать» содержательные части разделов предмета и соблюсти принципы развивающего обучения.

Процессуальный тип взаимосвязи заключается в усвоении на обоих типах уроков знаний, формирование умений и навыков, составляющих компоненты читательской самостоятельности, и которые пронизывают все содержание подготовки квалифицированного ребенка-читателя на различных этапах и уровнях его обучения.

К умениям и навыкам общеучебного характера, поддающихся положительному переносу входят: организационные, общеречевые, общепознавательные, контрольно-оценочные, работа с книгой-объектом.

Формирование системы инвариантных знаний, умений, навыков, составляющей механизм внутрипредметных связей между уроками литературного чтения и работы с детской книгой, осуществляется с помощью соответствующих средств, методов и форм обучения. К таким средствам внутрипредметной связи относятся различные комплексные и синтетические задания, которые подразделены на несколько групп:

1. Внутрипредметные ситуативные упражнения, вопросы, игры, задания под руководством учителя.
2. Комплексные наглядные пособия.
3. Самостоятельная работа учащихся с элементами внутрипредметной связи.

Удельный вес представительства упражнений той или иной группы средств для осуществления взаимосвязей на уроке зависит, прежде всего, от задач конкретного занятия, уровня подготовленности учащихся, наличия

учебного материала и т.д., что определяется самим учителем, его творческим подходом к решению проблемы.

Важное значение в решении задач внутрипредметной связи приобретает активизация занятий с помощью методов и методических приемов обучения, их целенаправленность на достижение единства процесса обучения и воспитания. Поэтому в подборе методического обеспечения решается двуединая задача. С одной стороны, предложенные методы должны использоваться не изолированно, а в целесообразном сочетании, то есть применяться как на уроках литературного чтения, так и на уроках работы с детской книгой, и наоборот, а с другой – обладать стимулирующе-мотивационной функцией. По словам Ю.К. Бабанского, «...каждый из методов организации учебно-познавательной деятельности в одно и то же время обладает не только информативно-обучающим, но и стимулирующим, мотивационным воздействием [7, с. 99] ». Но практика показывает, что есть группа методов, которая специально и целенаправленно стимулирует процесс обучения учащихся. Исследование Г.И. Щукиной [10] Н.Г. Морозовой [8], посвященные проблеме формирования познавательного интереса у детей, подтвердили, что интерес во всех его видах и на всех этапах обучения характеризуется такими признаками: положительным эмоциональным отношением к деятельности, наличием познавательной стороны этого отношения и мотива, идущего от самой деятельности. Из этого следует, что в процессе обучения, в т.ч. формирования читательской самостоятельности, мотивационный компонент взаимосвязи между уроками литературного чтения и работы с детской книгой будет выполнять свою формирующую функцию при условии обеспечения у учащихся:

- а) положительных эмоций по отношению к деятельности с книгой;
- б) создания ситуации занимательности;
- в) создание ситуации успеха каждому ребенку.

Все названные методы и средства можно использовать в комплексе как словесные, наглядные, практические. Однако к общепедагогическим методам следует включить такие частнодидактические, которые бы стимулировали познавательные интересы учащихся, способствовали эффективной выработке у детей способов объяснения и решения заданий внутрипредметного характера. К ним относятся:

1. Звуковой аналитико-синтетический метод.
2. Метод чтения-рассматривания, чтения-слушания.
3. Словесно-иллюстративный метод (беседа-рассуждение, работа с текстом: узнавание знакомых эпизодов и ситуаций по иллюстрациям в книге, названия героев, воспроизведение содержания эпизода или ситуации с опорой на иллюстрацию, включение в речь слов, фраз, отрывков из прослушанного произведения, работа над диалогической речью, заучивание наизусть, чтение вслух: коллективное и индивидуальное, ответы на вопросы по содержанию прочитанного, словесное и графическое рисование; комплексное применение различных средств наглядности: схемы, таблицы, иллюстрации, предметные

картинки, шапочки-маски и другой реквизит для постановки «живых» картин, аппликации, разрезная азбука и т.д.).

4. Разновидности самостоятельной работы (чтение молча, распознавания элементов книги: обложка, титульный лист, страницы, оглавление; умение пользоваться оглавлением; выделение главной мысли произведения; логические упражнения; сравнение, наблюдение; классификация; определение содержания книги по названию и иллюстрациям; определение о ком или о чем слушали, читали; определение темы чтения; выбор книги по заданным признакам; узнавание знакомых книг в разных изданиях; графическое изображение слов, предложений и т.д.).

5. Познавательные игры (игры-путешествия, литературные викторины, игровые ситуации по материалам прочитанных произведений; драматизация текстов; инсценирование прочитанного; составление детьми загадок и т.д.).

Реализация внутрипредметного синтеза при многообразии форм организации учебно-воспитательного процесса осуществляется по таким направлениям:

1. Использование знаний, умений, полученных на уроках работы с детской книгой; работы с информацией, на уроках литературного чтения.

2. Использование знаний, умений, навыков приобретенных во время работы с текстом на уроках литературного чтения, на уроках работы с детской книгой.

3. Использование знаний, умений, навыков, приобретенных на уроках литературного чтения и работы с детской книгой, в группе продленного дня, внеурочной деятельности.

4. Использование знаний, умений, навыков, приобретенных на уроках литературного чтения и работы с детской книгой, в самостоятельной работе учащихся.

Эти направления работы, дополняя друг друга, в комплексе позволяют охватить весь объем заданий внутрипредметного характера с целью осуществления литературного развития младших школьников. И если в рамках первых двух направлений организации учебной деятельности содержательный, процессуальный, мотивационный типы взаимосвязей выступают в качестве определяющих, то третье и четвертое – предназначены для относительно большего проявления самостоятельности детей – закрепления и реализации умений, навыков, формирование которых начато на уроках литературного чтения и работы с детской книгой. Нет здесь главных и второстепенных направлений организации работы – они все одинаково важны, дополняют друг друга и составляют единое целое в системе подготовки квалифицированного читателя.

Учитель должен глубоко понимать значение внутри- и межпредметных связей в обучении младших школьников, готовности и стремления к решению практических задач внутрипредметного характера на уроках литературного чтения и работы с детской книгой. Учитель является не просто элементом,

компонентом системы, он ее творец, главная движущая сила, ее начало, середина и конец.

Проведенный анализ взаимодействия уроков литературного чтения и работы с детской книгой по трем типам взаимосвязей показывает эффективность применения данного подхода с целью роста уровня литературного развития младших школьников, в частности объективных показателей читательской самостоятельности учащихся: знание широкого круга доступных книг; сформированности навыков самостоятельного общения с книгой; повышение интереса к чтению, и самое главное – желание выбирать и читать книги с определенной целью и общаться с книгой как объектом материальной, полиграфической культуры и культуры слова.

Список литературы:

1. Государственный стандарт начального общего образования // Початкова школа. – 2011. - № 7. – С. 1-18.
2. Мартыненко, В.А. Формирование содержания литературного чтения младших школьников: современное измерение / В.А. Мартыненко // Украинская литература в общеобразовательной школе. – 2011.- №9. – С. 5-8.
3. Светловская, Н.Н. Методика внеклассного чтения / Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
4. Светловская, Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование / Н.Н. Светловская. – М.: Педагогика, 1980. – 156с.
- 5.Скрипченко, Н.Ф. Пути совершенствования классного и внеклассного чтения/ Н.Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1990. - № 5. – С. 23-25.
6. Цимбалюк, Л. Проблемы литературного развития младших школьников / Л. Цимбалюк // Новая педагогическая мысль. – 2000. - № 2. – С. 104-111.
7. Бабанский, Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников/ Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. – 1980. - №3. – С. 99-106.
8. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
9. Наумчук, М.М. Взаимосвязь классного и внеклассного чтения как средство формирования читательской самостоятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.М. Наумчук. – К., 1987. – 18 с.
10. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

© Г.В. Подановская

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СТАНОВЛЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Скачинская Олеся Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

Лихачев Сергей Владимирович
доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. Процессы, происходящие в стране в последние десятилетия, привели к появлению в русских школах детей-мигрантов. Для большинства из них русский язык не только не является родным, но и не был языком обучения. Это значит, что преподавание русского языка в школе и адаптация детей-мигрантов к новым условиям жизни являются актуальными педагогическими проблемами современности. Адаптация – сложный процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой. Адаптация ученика-мигранта к российской образовательной среде является главной задачей учителя начальных классов, которую он [учитель] реализует на всех предметах, в том числе и на уроках русского языка.

Ключевые слова: развитие речи, произносительная культура, орфоэпическая норма.

**THE ROLE OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF ORAL
SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN POLYCULTURAL
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Skachinskaya O.O.

undergraduate

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Likhachev S.V.

doctor of philological Sciences, Professor

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Abstract. The processes occurring in the country in recent decades has led to the emergence of Russian schools of migrant children. For most of them Russian language is not only not a native, but was not the language of instruction. This means that the teaching of the Russian language at school and adaptation of children-migrants to new conditions of life are the actual pedagogical problems. Adaptation is a complex process by which man attains matching (compatibility) with a new cultural environment. Adaptation of student-migrant to the Russian educational environment is the main task of the teacher of initial classes, he [the teacher] realizes in all subjects, including lessons of the Russian language.

Key words: speech development, pronunciation culture, orthoepic norm.

В жизни современного общества расширилось воздействие живого слова на человека, следовательно, повысились требования к правильности устной речи, то есть к формированию орфоэпической компетенции. Формирование

орфоэпической компетенции в процессе освоения норм произносительной речи родного языка является актуальным, так как усиливается потребность в овладении нормами устной речи и воспитании в учащих уважения к традициям русского языка.

Основа произносительной культуры закладывается в раннем детстве. Развитие орфоэпических навыков младших школьников происходит под влиянием социума, который его окружает. Поэтому очень важно чтобы люди, а в особенности педагоги, окружающие ребёнка, были компетентны в области орфоэпии [1, с. 2].

Развитие речи учащихся – непрерывно развивающийся процесс. Одна из главных сторон – обогащение словарного запаса с помощью развития правильной и культурной речи учащихся. Младший школьный возраст является основным периодом для становления и совершенствования орфоэпической культуры, так как дети часто искажают слоговой состав слова. Высокая языковая восприимчивость, большая склонность к подражанию является основой специального обучения устной речи и могут обеспечить улучшение в работе по развитию правильной речи детей на произносительном уровне. На данном этапе начинается работа по формированию и развитию орфоэпической компетентности учащихся.

Орфоэпическая норма – представляет собой совокупность правил нормативного литературного произношения [3, с. 16].

Произносительные нормы русского языка сложились исторически. Это был длительный процесс. Впервые произносительные нормы русского языка зафиксировал М.В. Ломоносов. Неоценимый вклад в теорию русской орфоэпии внес Р.И. Аванесов: ему принадлежит руководство по современной русской орфоэпии – книга «Русское литературное произношение». Литературный язык объединяет людей, говорящих по-русски, он необходим для преодоления языковых различий между ними. Значит, у него должны быть обязательные нормы: не только лексические – нормы употребления слов, не только грамматические, но и нормы орфоэпические. Различия в произношении, как и другие языковые различия, отвлекают людей при общении, переключая их внимание с того, о чем говорится, на то, каким образом [4, с. 8].

Цель работы: составление рекомендаций учителю по развитию речи учащихся поликультурной начальной школы.

Задачи:

- изучить литературу по теме исследования;
- описать особенности произносительной культуры учащихся поликультурной начальной школы.

На основании содержания методического письма МО-РФ от 30.12.1994 г., а также материалов «круглого стола», который был проведён в декабре 2012 года в рамках учебной программы «История и культура России», составлены не только описание особенностей устной речи учащихся поликультурной начальной школы, но и рекомендации учителю, которые легли в основу

программы по совершенствованию устной речи учащихся на уроках русского языка в поликультурной начальной школе.

Изучение материалов методического письма и «круглого стола» показало, что дети-мигрантов, как правило, лишены языковой практики в области русского языка. Поэтому очень важно установить: имеют ли дети возможность слушать и смотреть радио- и телепередачи, фильмы, читать книги на русском языке. На начальном этапе обучения принято выделять три уровня владения учащимися русским языком: низкий, средний, нулевой. Высокий уровень для начального этапа не актуален, так как у детей, хорошо владеющих русским языком, нет проблем в обучении или они имеют другие причины [1, с. 10].

В «Методическом письме» подробно раскрыт каждый уровень. Так, учащиеся, которые вообще не говорят по-русски, должны быть отнесены к нулевому уровню.

Учащиеся низкого уровня – это такие учащиеся, которые «с трудом, но понимают русскую речь, умеют читать, говорить на определённые темы (о себе, своей семье, общаться в магазине, в транспорте и т.п.). При этом лексический запас таких детей очень ограничен. В их речи – сильный акцент, мешающий нормальному общению с учителем и другими учениками. Ощущается сильное влияние родного языка в лексической и грамматической сферах, наблюдается замедленный темп речи, так как учащийся постоянно «ищет слова для выражения своей мысли (переводит с родного языка)».

Различия между учащимися на среднем и низком уровне владения русским языком небольшие.

На среднем уровне владения языком ученик допускает ошибки в ударении и интонационном оформлении. Заметно влияние родного языка в лексической и грамматической сферах. В речи – сильный акцент, мешающий нормальному общению. Ученик с трудом понимает объяснения учителя-предметника из-за незнания терминов и терминологических сочетаний, используемых в той или иной области науки (физике, химии, математике и т.д.). Таких учащихся принято называть инофонами (инофоны – дети, которые владеют русским языком на уровне, недостаточном, чтобы пользоваться им как рабочим в обучении) [2, с. 6].

Наряду с основными задачами изучения русского языка в поликультурной начальной школе должны решаться дополнительные задачи, направленные на: формирование готовности учащихся к межкультурной коммуникации, преодоление языкового барьера, познание и понимание учащимися ценностей другой культуры, уважения к ней.

Описанные особенности устной речи учащихся стали хорошим подспорьем к составлению рекомендаций учителю начальных классов по совершенствованию устной речи учащихся на уроках русского языка в поликультурной образовательной среде, которые включили в себя следующие опорные пункты:

1) предварительное изучение учащихся следует проводить, как минимум, в двух направлениях – изучение факторов, влияющих на уровень языковой подготовки ученика; определение исходного уровня владения русским языком;

2) выявить на этапе предварительного изучения учащихся, имеют ли дети-мигрантов возможность слушать и смотреть радио- и телепередачи, фильмы, читать книги на русском языке;

3) в процессе непосредственного обучения русскому языку учащихся поликультурного класса нельзя пренебрегать накопленным речевым опытом учащихся. Каждый урок русского языка необходимо строить с опорой на умения и навыки детей в разговорной речи на родном языке, что будет способствовать совершенствованию устной речи учащихся;

4) в период начального обучения целесообразно использовать коллективные и групповые формы работы с детьми, так как в таком случае появляется возможность опереться на опыт детей, хорошо говорящих по-русски (для которых русский язык – родной) и на дошкольный опыт говорения других учеников, которые в быту несомненно общались и делали это на родном языке;

5) допустимо на начальном этапе обучения учащихся русскому языку использовать игровую деятельность, так как игра является не только сферой самовыражения, но и базой развития речи учащихся. Исходя того, что игра представляет собой вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением; важнейшим средством развития речевых умений учащихся должна стать речевая ситуация;

б) кроме того, на уроках русского языка хорошо использовать такое упражнение как скороговорка. Установлена следующая последовательность работы со скороговорками: а) медленное произнесение текста учителем, б) осмысление содержательной стороны (уяснение используемой лексики с привлечением при необходимости наглядного материала); в) повторное произнесение текста учителем с усиленной артикуляцией; г) обнаружение учащимися повторяющихся звуков; д) наблюдение за правильным артикулированием обнаруженных (русских) звуков; е) обсуждение правильного интонирования текста; ж) хоровое произнесение текста; з) индивидуальное произнесение текста в соответствии с коммуникативной задачей; анализ выполнения упражнения.

Таким образом, для повышения эффективности процесса совершенствования устной речи учащихся на уроках русского языка в поликультурной начальной школе учителю необходимо обращать внимания и своевременно предотвращать трудности и ошибки, с которыми сталкиваются ученики, для которых русский язык неродной: категория рода, категория одушевлённости/неодушевлённости, русская предложно-падежная, видовременная системы, неумение согласовывать русские слова в роде, числе, падеже, неправильное употребление в высказывании глаголов в прошедшем времени.

Список литературы:

1. Зиновьева, Т.И. Направления работы на производственном уровне/ Т.И. Зиновьева, М.Р. Львов и др. // Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высшпед. учеб. заведений – М., 2000.
 2. Кукушкин, В.С. Воспитание толерантности личности в поликультурном социуме. Пособие для учителя / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: ГинГо, 2013. – 404 с.
 3. Лихачев, С.В. Особенности задания с кратким ответом как формы контроля знаний школьников в процессе обучения русскому языку / С.В. Лихачев // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики. – М.: «Экон-информ», 2016. – С. 40-43.
 4. Zaporozhets IV Of speech // Elementary School, 2003, № 5. -P38-39.
 5. <http://bazazakonov.ru/doc/?ID=240656> дата обращения: 12.02.2013.
- © О.О. Скачинская, С.В. Лихачев

РОЛЬ ПЕДАГОГА КАК КОММУНИКАТИВНОГО ЛИДЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Степанова Антонина Дмитриевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка,
культуры речи и методики обучения*

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей. Особое внимание уделяется ведущей роли педагога как коммуникативного лидера в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагог, коммуникативный лидер, коммуникативная компетентность, педагогическая риторика, речевые приёмы, ассоциативный эксперимент.

THE ROLE OF THE TEACHER AS A COMMUNICATIVE LEADER IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Stepanova A.D.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

Department of Russian language,

culture, language and teaching methodology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Vyatka State University»

Kirov, Russia

Abstract. The article is devoted to questions of formation of communicative competence of students of pedagogical specialties. Special attention is paid to the leading role of the teacher as a communicative leader in the educational process.

Key words: teacher, leader communication, communicative competence, pedagogical rhetoric, speech methods, associative experiment.

Специфика процесса обучения в современном обществе заключается в постоянном общении преподавателя и студента, учителя и учащихся. Поэтому профессиональное мастерство педагога напрямую зависит от его речи, с помощью которой создаётся комфортная обстановка по приобретению знаний обучающимися. Чёткая, ясная, эмоциональная и правильная речь учителя помогает сделать процесс обучения привлекательным, изучаемый материал интересным, атмосферу общения доброжелательной.

Чтобы помочь формированию коммуникативной компетентности будущего учителя, в учебный процесс высших педагогических заведений была включена такая дисциплина, как педагогическая риторика.

Под коммуникативной компетентностью понимается способность человека общаться с другими людьми, устанавливая и поддерживая контакт между ними. При этом подразумеваются знания, умения и навыки, которые обеспечивают эффективное общение между говорящими партнёрами. Коммуникативные знания опираются на опыт всех людей, на имеющиеся в сознании человека определённых коммуникативных ситуаций в соответствии с соответствующими причинно-следственными связями. Под коммуникативными умениями подразумеваются те действия, которые основаны на коммуникативных знаниях, творчески и индивидуально используемые каждым человеком в отдельности. Коммуникативные навыки состоят в автоматизированных сознательных действиях людей в процессе общения в определённых коммуникативных ситуациях.

«Педагогическая риторика – синтетическая прикладная дисциплина, формирующая влиятельную аргументацию в процессе преподавания – ученика – образования и практически обеспечивающая логику форм выразительного речевого воздействия и взаимодействия в учебной ситуации и в системе коммуникативных намерений, характерных для различных видов, структур и этапов учебно-воспитательной деятельности» [1, с. 26]. Как видим, данный предмет нацелен на взаимодействие учителя и учащихся, благодаря которому создаётся приемлемая обстановка по обеспечению мотивации в приобретении знаний обучающимися, их заинтересованности в вопросах изучаемой дисциплины, стремления к положительному результату по освоению знаний, к проявлению творчества. Кроме этого педагогическая риторика способствует созданию воспитательного потенциала совместной коммуникативной деятельности учителя и учащихся.

При этом важно помнить, что учитель выступает на уроке как «коммуникативный лидер» [2, с. 130]. Но эффективное и результативное общение обеспечивается в том случае, если на занятии происходит совместная

чётко спланированная деятельность учителя и учащихся – ученик ни в коем случае не должен быть пассивным. Чтобы вовлечь учащихся всего класса в обсуждение каких-либо вопросов на занятии, учителю необходимо установить контакт с обучающимися, подобрать такие слова, которые бы заинтересовали учащихся и психологически настроили их на работу. Важно, чтобы речь учителя отличалась предельной точностью и чёткостью, установкой на восприятие материала и мотивацию, обучающийся должен быть убеждён – для чего изучается та или иная тема. В частности, используя такой метод, как беседа, учитель обязан помнить о требованиях к формулировке вопросов, которые должны быть целенаправленными и понятными. Ясность вопроса достигается его правильным построением и соблюдением требований логики. Если ответ подразумевает классификацию, то вопрос должен содержать основание деления, например: какие бывают предложения по наличию в них второстепенных членов? Неправильным будет вопрос: какие бывают определения? Если в ответе ожидается определение частного (видового) понятия, то вопрос должен содержать общее (родовое) понятие, в которое входит определяемое понятие, например: какая служебная часть речи называется союзом? Не следует употреблять в вопросе неизвестные учащимся слова и термины. Важно, чтобы ответ не предполагал однозначного ответа «да», «нет», поэтому необходимо включать в вопрос вопросительные местоимения и наречия: что, какой, почему.

Учитель как коммуникативный лидер внимательно следит за ответами учащихся, реагирует как на правильные, так и неправильные высказывания учащихся. Реакция педагога проявляется в оценочных репликах («Правильно», «Молодец»), а также в жестах, позе и взгляде, которые выражают согласие-несогласие, удивление, возражение и другие чувства. Важно, чтобы по окончании ответа учащегося учитель объяснил, за что он ставит ту или иную отметку. Итог занятия также важен с точки зрения речи педагога. Его заключительные фразы способствуют обобщению и запоминанию самого существенного и необходимого материала для учащихся.

Н.А. Ипполитова в учебном пособии «Педагогическая риторика» рассматривает специальные речевые приёмы, с помощью которых устанавливается контакт с аудиторией, поддерживается внимание, приёмы, способствующие тому, чтобы яснее донести информацию до учащихся и чтобы слушателям было легче следить за развитием мысли учителя [2, с. 139-146].

На педагогической практике студенты ВятГУ, опираясь на речевые приёмы, способствующие привлечению внимания учащихся, предложенные Н.А. Ипполитовой, апробировали их, используя на своих уроках речевые клише, риторические и контактоустанавливающие вопросы, невербальные средства, например: «Мы знаем, что..», «Обратимся к...», «Попробуем разобраться в...»; «Какова же роль имени существительного в предложении?»; «Правильно? Да? Вы согласны?» и т.д. В начале урока практиканты «демонстрировали зависимость от слушателя» [2, с. 139], то есть были вежливы

по отношению к детям, испытывая чувство уважения к ним, создавали доверительную атмосферу на уроке.

Кроме этого студенты использовали на уроках и такие речевые приёмы, которые были направлены на то, чтобы яснее донести информацию, например, обнаруживали глубокое знание информации, легко ориентировались в материале, использовали приём повторения сказанного, старались выделять главное, соотнося его с ранее сказанным. При этом старались умело использовать голос, меняя интонационный рисунок произносимого. Как следствие, ученики активно следили за развитием мысли студента-практиканта, и в итоге чувствовалось, что материал был усвоен школьниками.

Говоря о роли учителя как коммуникативного лидера, следует упомянуть о проведённом нами в рамках занятий по педагогической риторике ассоциативном эксперименте среди студентов 1 курса Вятского государственного университета. 187 студентов педагогических специальностей оценивали деятельность педагогов, их поведение, отношение к учащимся, настроение, характер, в том числе и речь, при этом отмечали положительные и отрицательные стороны учителя. Нами была сделана попытка охарактеризовать человека – учителя – по данным средств языка, приведённым студентами. Материалом для исследования послужила лексика, которую использовали первокурсники, участвующие в ассоциативном эксперименте.

Отмечая качества учителя как педагога, студенты использовали в основном абстрактную лексику, что соответствует научному стилю речи и учебной ситуации, в которой они представляют себе педагога. Судя по приведённым студентами именам существительным, прилагательным и глаголам, можно сделать вывод о том, что учащиеся заинтересованы в компетентности учителя, общей эрудированности, в безупречном знании дисциплины, которую он преподаёт: интеллект 9, компетентность 12, начитанность 7; образованный 19; эрудированность 17; знание предмета 7; широкий кругозор 4; кругозор 7; узнавать что-то новое 1; любознательность 2; мудрый 3; умный 9; целеустремлённость 1; талантливость 2; творческий 3, разносторонность взглядов 1; смекалка 1; уверенный в себе.

По мнению первокурсников, речь педагога должна отличаться красотой 3, выразительностью 5. Учитель как коммуникативный лидер должен интересно рассказывать 3, интересно преподавать неинтересную информацию 1, применять интересный подход к проведению занятий 1, нужна «интересность» рассказываемого материала 1; владеть оригинальным подходом к ведению урока 1; вдохновлённость работой 1, непринуждённость в проведении урока 2.

Говоря о речевой деятельности педагога, студенты выделили такие её виды, как говорение и слушание. Что касается говорения как вида речевой деятельности, то студенты отмечают умение говорить 5; красиво говорить 4; приятное общение 1; коммуникабельный 2; общение в нейтральной обстановке 1; способность поговорить на любые темы 1; умение общаться с детьми 5; общение с учениками 5; общение с учениками на равных 4; общение с

аудиторией 2; грамотность речи 7. При этом первокурсники обращают внимание на «язык внешнего вида», на культуру речи учителя: чёткая речь 3; хорошая дикция 4; правильное произношение слов 2; верное употребление терминов 3. По мнению студентов, важным является и такой вид речевой деятельности, как слушание: умение слушать 9; умение слушать и слышать ученика 1; слушая, не перебивать ребёнка 1; слушать ответ ученика до конца 3.

Характеризуя учителя как коммуникативного лидера, студенты отметили и такое качество, как чувство юмора педагога: обладает чувством юмора 6, весёлый юморист 1, шутки 11, умение правильно пошутить 2, смешной 1, улыбка 7, улыбочивость 5.

Студенты также высказали, что, развивая интерес к изучаемому предмету, учителю как коммуникативному лидеру необходимо применять на уроках ИКТ (информационно-коммуникативные технологии): использование технических средств обучения 7, применение электронной интерактивной доски 5; компьютер на уроках 7; наглядные пособия 5.

Таким образом, роль учителя как коммуникативного лидера в образовательном процессе высока. Педагог на каждом уроке обязан осуществлять такие функции, как коммуникативная, воспитательная, познавательная и организационная. Благодаря коммуникативной функции устанавливаются и регулируются взаимоотношения между обучающими и обучаемыми, обеспечивается гуманистическая направленность развития подрастающего поколения, создаётся психологическая установка на восприятие учебного материала и появляется личностное и ценностное отношение к знаниям. Именно в согласии с коммуникативной функцией и проявляется воспитательная роль учителя как коммуникативного лидера на уроке. Чёткая и правильная речь педагога решает социальную задачу – язык выступает как средство общения, кроме этого речь учителя помогает формировать языковое и интеллектуальное сознание учащихся, при этом происходит нравственное развитие детей. Познавательная функция направлена на обеспечение восприятия обучающимися учебной информации, на формирование у них внутренней мотивации по приобретению знаний. При этом нельзя исключать и организационную функцию, благодаря которой обеспечивается рациональная организация учебно-практической деятельности обучающихся.

Список литературы:

1. Мурашов, А.А. Педагогическая риторика / А.А. Мурашов. – М., 2001. – 480 с.
2. Педагогическая риторика: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой – М., 2001. – 387 с.

© А.Д. Степанова

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОБОГАЩЕНИ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЧТЕНИЯ СКАЗОК

Тарасова Антонина Владимировна

аспирантка филологических дисциплин и методики их преподавания

в начальной школе
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия

Лихачев Сергей Владимирович

*доктор филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин
и методики их преподавания в начальной школе*

ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению научной литературы по теме исследования. Внимание уделяется раскрытию понятия «роль педагога в обогащении словаря», выделяются его характеристики.

Ключевые слова: дошкольники, обогащение словаря, художественная литература, педагог.

PEDGOGY ROLE IN REFINING THE VOCABULARY OF PRESCHOOLERS IN THE CLASSROOM READING FAIRY TALES

Tarasova A. V.

*postgraduate student of philological disciplines and teaching methods
in elementary school*

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Likhachev S. V.

doctor of philological Sciences, associate Professor,

Department of philological disciplines

and teaching methods in primary school

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to studying the scientific literature on the research topic. Attention is paid to the disclosure of «teacher's role in enrichment of the dictionary», there are its characteristics.

Key words: preschoolers, enrichment of vocabulary, literature, and teacher.

Роль педагога в обществе, т.е. его социальные функции претерпевают изменения вместе с развитием самого общества. Иначе и быть не может: педагог живёт в обществе и, следовательно, вместе с ним переживает все те же эволюционные и революционные перемены, которые происходят в этом обществе. Неудивительно, что в разные исторические эпохи социальная роль педагога менялась, эволюционировала от уровня наёмного ремесленника до государственного служащего.

Назовем основные из социальных функций педагога в современном обществе:

1. Педагог выполняет роль «двигателя» в обществе, катализатора (ускорителя) общественного прогресса. Воспитывая молодое поколение, он в значительной мере способствует формированию людей, владеющих новой и прогрессивной производственной технологией, специалистов, быстро схватывающих всё передовое в разносторонней жизни общества. И, таким образом, в прогрессивном развитии общества. В ускорении этого развития, несомненно, есть значительная доля сил и многолетнего труда педагога.

2. Профессиональный педагог составляет преемственное звено в неразрывной цепи между историческим прошлым общества и его перспективным будущим – через молодое поколение. Он, как эстафету, передаёт опыт жизни исторического прошлого общества перспективному будущему.

3. Есть специфическая функция педагога – выполнять роль «аккумулятора», накапливающего в себе социальный опыт. В этой роли он выступает как хранитель и носитель многообразных общественных ценностей: общечеловеческих, культурных, интеллектуальных, духовных. Накапливая всю жизнь эти ценности в себе, он их затем передаёт молодому поколению. Значит, здесь роль педагога не сводится лишь к аккумулярованию, он одновременно является и главным звеном в механизме передачи накопленного старшими ценностного опыта молодым. По сути, здесь отмечается не одна, а две социальные подцели педагога: накопить, чтобы передать.

4. Одна из социальных ролей педагога состоит в том, что он выступает как специалист, оценивающий культуру общества, опыт общественных отношений, взаимоотношений и поведения людей, достигнутый к тому времени. Его оценки: есть факторы хорошие и плохие, есть и промежуточные. Из общего фонда культуры он выбирает тот материал, который будет ценен, полезен для пользования в воспитательно-образовательной работе с детьми. В этой функции педагог играет не только прогрессивную роль, но иногда и консервативную. Дело в том, что субъективно педагоги старшего поколения собственные юные и молодые годы с вершины прожитого ностальгически переживают как совершенные, почти идеальные, а новые веяния в жизни порой воспринимаются как разрушение прежних устоев (на самом деле это часто так и есть), как крах, а потому – неприемлемые.

Но в целом общественный прогресс определяется, конечно, не только деятельностью педагогов, но и другими факторами, и его не остановить консервативными взглядами отдельных педагогов. И всё же большинство педагогов выбирает новое в детской среде и продвигает это новое в систему общественных отношений.

5. Назовем ещё одну социальную функцию педагога: это лицо, уполномоченное обществом представлять мир молодёжи перед старшим поколением.

Профессиональный педагог как никто другой знает характерные физиологические и психологические черты и другие особенности детей, подростков, юношей и девушек, своеобразие и возможности их

разностороннего развития на разных возрастных ступенях. Поэтому он может, способен и имеет моральное право со знанием дела, компетентно высказывать свои суждения перед обществом о воспитании молодёжи, создавать общественное мнение по злободневным проблемам практики и теории воспитания.

б. И, наконец, ещё одна, едва ли не главная, социальная функция педагога – формирование духовного мира молодёжи в соответствии с принципами и ценностями конкретного общества. Именно над этим педагог работает постоянно, формируя у подрастающего поколения знания, понятия и убеждения о правилах человеческого общежития в соответствии с принципами и нормами нравственности, права, эстетики. Воспитывая у молодёжи представления об общечеловеческих ценностях, педагог учит её регулировать своё поведение в соответствии с этими ценностями, жить по принципам доброты и милосердия терпимости, уважения и гуманности по отношению к другим.

Итак, роль педагога в современном обществе проявляется в вышеперечисленных его социальных функциях. В действительности все эти функции проявляются не отдельно одна от другой, а в общем комплексе, отражая сложные взаимосвязи разных сторон и явлений жизни.

Роль педагога в развитии словаря детей дошкольного возраста. Словарная работа в детском саду – это планомерное расширение активного словаря детей за счёт незнакомых или трудных для них слов. Известно, что обогащение и расширение словаря идёт одновременно с ознакомлением детей с окружающей действительностью.

Слово – основная лексическая единица, выражающая понятие. В каждом слове можно выделить: его значение или заключённый смысл.

Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи.

Пассивный словарь – слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам их не употребляет. Пассивный словарь гораздо больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышат.

Перевод слов из пассивного словаря в активный словарь, представляет собой специальную педагогическую задачу. Роль педагога вводить слова в речь ребёнка планомерно, систематически. Ознакомление детей с окружающим, обогащение и расширение словаря детей дошкольного возраста (как активного, так и пассивного), происходит как в процессе обучения, так и в играх, в разных видах деятельности, а так же в повседневной жизни. Итак, словарная работа должна осуществляться совокупностью разнообразных средств воздействия на детей дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте ребёнок должен овладеть таким словарным запасом, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми,

успешно обучаться в школе, понимать литературу и телевизионные передачи и пр.

Обогащение словарного запаса детей дошкольного возраста так же происходит и в процессе ознакомления их с произведениями художественной литературы.

Через художественное слово – пословицы, поговорки, стихи, загадки, пестушки, рассказы, сказки, повести, баллады дети обогащают свой словарный запас. Расширяют и углубляют свой кругозор, получают необходимые для жизни знания, умения и навыки.

Развитие словаря понимается как длительный процесс овладения словарным запасом, накопленным народом в процессе его истории.

Прежде всего, бросаются в глаза количественные изменения в словаре ребенка. В 1 год малыш активно владеет 10-12 словами, а к 6 годам его активный словарь увеличивается до 3-3,5 тысяч.

Говоря о качественной характеристике словаря, следует иметь в виду постепенное овладение детьми социально закрепленным содержанием слова, отражающим результат познания. Этот результат познания закрепляется в слове, благодаря чему осознается человеком и передается в процессе общения другим людям.

В силу наглядно-действенного и наглядно-образного характера мышления ребенок овладевает, прежде всего, названиями наглядно представленных или доступных для его деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений, которые отражены в словаре детей достаточно широко.

Этим же объясняется или отсутствие в словаре дошкольников таких слов, которые обозначают более абстрактные понятия или искажение их смысла.

Другой особенностью является постепенное овладение значением, смысловым содержанием слова. Так как понятийное мышление у ребенка-дошкольника еще не сложилось, то и смысл слова, которым он овладевает, не может быть на определенном возрастном этапе понятийным. Поначалу ребенок относит слово лишь к конкретному предмету или явлению.

По мере того как дошкольник осваивает окружающую действительность – предметы, явления (особенности, свойства, качества), он начинает их обобщать по тем или иным признакам. Часто обобщения делаются по признакам несущественным, но эмоционально значимым для ребенка. В этом случае слово обозначает обобщение, но его содержание часто расходится с социально закрепленным, являясь либо чрезмерно узким, либо чрезмерно широким. Типичен пример, когда малыш «кисой» называет не только кошку, но и другие меховые, пушистые предметы, чрезмерно расширяя смысл этого слова. В другом случае слово мама он относит только к своей маме, братом называет только своего брата.

Это же явление на другом содержании прослеживается у более старших детей. Так, овощами они часто считают только морковь, лук, свеклу, не включая сюда, например, капусту, огурец, помидор. В другом случае, расширяя

значение слова, дети включают в понятие «овощи» некоторые виды фруктов, грибы, мотивируя это тем, что «все это растет» или «все это едят». И лишь постепенно, по мере развития мышления, они овладевают объективным понятийным содержанием слова. Таким образом, значение слова на протяжении дошкольного детства изменяется по мере развития познавательных возможностей ребенка.

Еще одна особенность словаря дошкольника – это значительно меньший его объем по сравнению со словарем взрослого, так как опыт познания ребенка и, следовательно, объем накопленных сведений об окружающем значительно уступает объему знаний взрослого человека.

Таким принципом, прежде всего, является опора при формировании словаря у детей на активное и действенное познание ими окружающей действительности. В структуре программы этот принцип реализуется таким образом, что содержание словарной работы включено в разделы, посвященные разным видам деятельности (труд, игра, занятия, бытовая деятельность).

Следующим принципом является связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания ребенком окружающего мира. Таким образом, содержание словарной работы усложняется от одной возрастной группы к другой.

Усложнение в содержании программы словарной работы можно проследить в трех следующих направлениях:

1. Расширение словаря ребенка на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений.

2. Введение слов, обозначающих качества, свойства, отношения, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира.

3. Введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Эти три направления словарной работы имеют место во всех возрастных группах и прослеживаются на разном содержании: при ознакомлении с объектами и явлениями природы, предметами материальной культуры, явлениями общественной жизни и т.д.

Содержание словарной работы опирается на постепенное расширение, углубление и обобщение знаний детей о предметном мире.

По мере развития познавательных возможностей детей все большее место в словарной работе занимает содержание, связанное с ознакомлением с жизнью людей, их трудом и отношениями.

В итоге у детей накапливается значительный объем знаний и соответствующий словарь, что обеспечивает свободное их общение в широком плане (общение со взрослыми и сверстниками и т.д.).

Теоретическая основа системы, разработанная Е.И. Тихеевой составляют следующие положения:

1. Развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием.

2. Речь детей развивается в социальной среде, в процессе общения с взрослыми и сверстниками.

3. Речь развивается в деятельности и в первую очередь в игре и труде.

4. Руководство развитием речи должно охватывать все периоды жизни ребенка.

Психолого-педагогические исследования детской речи выполняются в трех направлениях:

- структурном (исследуются вопросы формирования разных структурных уровней системы языка: фонетического, лексического и грамматического);

- функциональном (исследуется проблема формирования навыков владения языком и коммуникативной функции);

- когнитивном (исследуется проблема формирования элементарного осознания явлений языка и речи).

Таким образом, роль педагога заключается в организации содержательного общения во всех видах деятельности, во внимании к речи детей, к ее словарному составу, к тому, чтобы ребенок использовал все богатство накопленного словаря.

Развитие словаря старших дошкольников в процессе использования художественной литературы.

Художественная литература является действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания, оказывает большое влияние на общее развитие ребенка, непосредственно способствует формированию готовности к учению. Поэтому педагог должен чаще читать детям художественную литературу.

В поэтических образах художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь природы и общества, сложный мир человеческих отношений, способствует речевому развитию ребенка, давая ему образцы правильного литературного языка.

Для успешного последующего школьного обучения у шестилетнего ребенка должен быть сформирован определенный интерес и любовь к книге, умение воспринять и понять прочитанный ему текст, ответить на вопросы по содержанию, самостоятельно пересказать несложные произведения, дать элементарную оценку героям и их поступкам, определить свое отношение к ним. Эти качества и умения в дошкольном возрасте приобретаются ребенком и совершенствуются в процессе ознакомления с художественными произведениями. Роль педагога помочь ему приобрести эти умения.

Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов, метафор) литературные произведения передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению. Изобразительные средства языка в них метки, эмоциональны, они оживляют речь, развивают мышление, совершенствуют словарь детей.

Использование педагогом в своей деятельности разных форм работы по использованию художественной литературы, начиная от пересказа и заканчивая импровизацией, способствовало обогащению словаря детей. Путем

неоднократного повторения слов в процессе разнообразной деятельности слово закреплялось и активизировалось в словаре детей.

В процессе чтения художественных произведений у ребенка накапливался опыт разнообразных непосредственных читательских переживаний: различно окрашенных читательских эмоций – от восторга до грусти и даже страха; чувств, связанных с восприятием произведений разных жанров, стилей, авторов, исторических эпох.

Художественные произведения обогащали, уточняли и активизировали словарь детей на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивали умения выражать мысли в устной форме. Это развитие осуществлялось благодаря тому, что художественные произведения написаны литературным языком, точным, образным, эмоциональным, согретым лиризмом, наиболее соответствующим особенностям детского восприятия.

После ознакомления с художественным произведением проводились в свободное время с детьми беседы по содержанию произведений.

После проведения в группе беседы с детьми, которая давала возможность педагогу оценить, насколько понято содержание художественного произведения, продолжалось обсуждение произведения, но уже в форме игры-беседы с ее персонажами. Такая игра-беседа проводилась сразу же после чтения, пока детские впечатления были свежи и непосредственные.

Значительную помощь детям оказывали правильно подобранные картинки, обложки книги, отражающие сюжет произведения.

Свою статью мы бы хотели закончить словами Л.Н. Толстого «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, — он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель».

В современных условиях функционирования и развития системы народного образования как никогда остро стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения. Это предусматривает совершенствование всех звеньев системы народного образования, улучшения качества профессиональной подготовки педагогов

Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь.

Словарь – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря – один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению.

Развитие словаря влияет на всестороннее развитие ребенка. Эмоциональное развитие дошкольников, понимание ребенком эмоционального состояния других людей также зависят от степени усвоения словесных обозначений эмоций, эмоциональных состояний и их внешнего выражения. С помощью литературных произведений можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития старших дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал данного вида творчества.

В процессе работы были замечены такие изменения: у детей повысился интерес к художественной литературе, дети самостоятельно обыгрывают сюжет литературных произведений.

Произведения художественной литературы в воспитательно-образовательной работе с детьми использовались в интегрированной форме, как на занятиях, так и в процессе самостоятельной деятельности.

Таким образом, использование произведений художественной литературы в процессе обогащения словаря детей вполне оправдывает себя.

Список литературы:

1. Алексеева, М.М. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях / М.М. Алексеева, О.С. Ушакова // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М., 2003.

2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: учеб. пособие для студентов пед. инст./ А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981.

3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М., 2000.

4. Малахова, Е.П. О восприятии книги детьми младшего возраста / Е.П. Малахова // Вопросы детской литературы. – М.: Детгиз, 1955.

5. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителей / Е.С. Полат. – М., 2007.

6. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984.

7. Стаценко, Р. Методика ознакомления детей с художественным словом. / Р. Стаценко // Дошкольное воспитание. – 1980. - №7. – С. 6-10.

8. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005. – 159 с.

9. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2001. – 56 с.

10. Хомерики, О.Г. Развитие школы как инновационный процесс / О.Г. Хомерики. – М., 2006.

© А.В. Тарасова, С.В. Лихачев

ОЛИМПИАДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Ткаченко Екатерина Игоревна

студентка 3 курса факультета психологии

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

Брешковская Каринэ Юрьевна
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены основные функции олимпиад, эффективность их проведения в рамках современного образования. Рассмотрены возможности развития творческого потенциала в олимпиадной деятельности школьников и студентов.

Ключевые слова: олимпиада, олимпиадная деятельность, творческий потенциал.

OLYMPIAD ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL

Tkachenko E.I.

*3rd year student of the faculty of psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»
Tula, Russia*

Breshkovskaya K.Y.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of psychology and pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»
Tula, Russia*

Abstract. The article describes the main functions of the Olympics, the effectiveness of their implementation in the framework of modern education. The possibilities of development of creative potential in the Olympiad activities of students.

Key words: Olympiad, Olympiad activity, creativity.

Актуальной задачей современного образования в России выступает создание условий для сохранения и развития творческого потенциала человека. На основании федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения особое внимание стоит уделять развитию интеллектуального уровня обучающихся, формированию познавательной активности, поощрению самостоятельности в получении знаний. Следовательно, возрастает необходимость проведения в ходе учебного процесса исследовательских и творческих работ по различным направлениям,

предметных олимпиад, научно-практических конференций, главные цели которых: повышение общей культуры; выявление одаренных учащихся; активное содействие росту образовательного уровня.

Олимпиадное движение – активная творческая деятельность всех участников образовательного процесса на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение основной образовательной цели [1]. Особая значимость олимпиадной формы заключается не только в конечном результате и процессе участия, но и непосредственно в этапе подготовки, который способствует созданию атмосферы творческого поиска, повышению общих уровней знаний и познавательной активности. Олимпиада дает возможность участникам значительно расширить свой кругозор, применить эрудицию и логическое мышление в нестандартной ситуации, развить творческий потенциал. В свою очередь, творческий потенциал – это интегральное качество человека, ядро его сущностных сил, выражающих меру активности индивида в процессе его самореализации.

Олимпиады выполняют несколько функций, среди которых можно выделить следующие:

1. Личностное и интеллектуальное развитие всех, кто участвует в олимпиадном движении: учащихся, учителей, педагогов дополнительного образования, преподавателей вузов, научных сотрудников, членов методических комиссий и родителей.

2. Поддержание единого образовательного пространства.

3. Поддержание высокого научного уровня образования в России.

Как отмечает академик В.В. Лунин, в олимпиадах изначально заложен сильный стимул саморазвития личности [3].

Использование олимпиад целесообразно уже на ранних этапах обучения в школьной среде. Прежде всего, подобного рода «интеллектуальные соревнования», предстают для ученика своеобразным способом самовыражения и самореализации, ведь ему важно почувствовать не только дух соперничества, но и принять себя как часть интеллектуального сообщества, сравнив свой уровень знаний, умений и навыков со сверстниками. Участие в олимпиадном движении играет весомую роль в процессе формирования личности ребенка, становлении целеустремленности и трудолюбия, а так же воспитании у него ответственности за начатое дело.

Несомненным плюсом проведения образовательных олимпиад и конкурсов является объединение учеников и преподавателей, побуждение их к сотрудничеству, предоставление широких возможностей для личностно-ориентированного обучения, дальнейшей проектной деятельности. Совместная деятельность в ходе олимпиады обеспечивает закрепление социального опыта и способствует созданию условий для заинтересованного диалога между представителями различных поколений [2]. Для школьников олимпиада является возможностью проверки своих сил, способностью проявить себя, получить новые знания, для преподавателей – показать результаты своей работы, выявить сильных и одаренных учащихся.

Победа в олимпиаде на школьном уровне способствует дальнейшему переходу на более высокий, престижный уровень. Выделяют следующие уровни проведения олимпиад:

- школьные (университетские) – проводятся непосредственно образовательными учреждениями;
- муниципальные – проводятся органами местного самоуправления в сфере образования;
- региональные – проводятся органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования;
- всероссийские – престижный этап, возможность участия в олимпиадной деятельности на уровне страны;
- международные – наивысший уровень, возможность интернационального олимпиадного «соревнования».

Помимо этого, следуя тенденциям современной компьютеризации общества, широкое распространение получило дистанционное проведение олимпиад и конкурсов в сети Интернет. Благодаря дистанционному участию ребенку предоставляется дополнительная возможность профессиональной экспертизы творческих способностей и умений. Он активно учится использовать информационное пространство для расширения возможностей своей творческой деятельности, имеет свободную возможность самостоятельного поиска оптимальной для себя творческой среды, в которой его возможности реализуются в большей степени, чем в локальных условиях школы.

Важным компонентом для совершенствования качества подготовки творческих, компетентных специалистов является участие, в том числе и студентов в состязательных мероприятиях. Олимпиадная деятельность стимулирует студентов на более системное и глубокое усвоение профессиональных знаний, способствует формированию умений быстрого реагирования на возникающие профессиональные проблемы, различные ситуации, умений импровизировать и быть гибким в рабочих ситуациях [3].

Ежегодно в ТГПУ им. Л.Н. Толстого проводится общеуниверситетская педагогическая олимпиада, которая рассматривается как гуманитарная технология, направленная на творческое состязание студентов в применении знаний и способов деятельности в предметной области «педагогика». Не каждый студент педагогического университета является будущим учителем, но участие в олимпиаде по педагогике принимают все без исключения факультеты, ведь данная наука имеет особую значимость для университета: она объединяет студентов и преподавателей, формирует лицо вуза. Традиционная олимпиада по педагогике дает старт будущим ученым и практикам, помогает сформировать команду для дальнейшей всероссийской олимпиады.

Олимпиадная среда моделирует ситуации, способствующие развитию готовности к проявлению творческих способностей в условиях жестких ограничений и ответственности за конечный результат. Теоретический тур педагогической олимпиады содержит в себе две части. Первая – написание эссе

на заданную тему. Подобного рода задание является отличной возможностью для студента показать свое отношение к проблематике без строгих шаблонов и ограничений, такие условия способствуют активизации творческого потенциала личности. Вторая часть – тестовая, решением которой занимаются все студенты с I-II курсы, студенты III курса получают возможность анализа педагогической ситуации, а студенты IV курса состязаются в анализе урока.

Реализовать творческий потенциал и подход в полной мере позволяет практический тур педагогической олимпиады, проходящий в формате командного соревнования, в котором участники демонстрируют заранее подготовленные номера на предварительно заданную тематику. Таким образом, олимпиады по педагогике создают условия для овладения студентами необходимыми способностями и умениями, приобретения опыта учебной и профессиональной деятельности, демонстрируют процесс и результат формирования педагогической компетентности.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что олимпиадная деятельность способствует раскрытию не только интеллектуального, но и творческого потенциала. Использование олимпиад уместно на каждом этапе обучения человека и несет в себе неоценимый вклад в развитие личности.

Список литературы:

1. Гревцева, Г.Я. Педагогическая олимпиада как средство подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности / Г.Я. Гревцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. - Т. 13. – С. 4666-4670.

2. Пучков, Н.П. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе: учебно- методическое пособие / Н.П. Пучков, А.И. Попов. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 180 с.

3. Тулькибаева, Н.Н. Подготовка студентов к организации и проведению педагогических олимпиад: учеб. пособие / Н.Н. Тулькибаева, И.А. Кондратьева, Г.Я. Гревцева. – Челябинск, 2011.

© Е.И. Ткаченко, К.Э. Брешковская

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Торосян Юлиана Александровна

*магистрант кафедры общей и профессиональной педагогики
филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»*

в г. Славянске-на-Кубани

педагог-психолог МАОУ СОШ № 17 в г. Славянске-на-Кубани

г. Славянск-на-Кубани, Россия

Суняйкина Татьяна Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры общей и профессиональной педагогики

филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

в г. Славянске-на-Кубани

Аннотация. В статье раскрыты содержание понятий педагогического конфликта и конфликтологической культуры педагога общеобразовательной организации. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по выявлению уровня конфликтологической культуры педагогов.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, конфликтологическая культура педагога, общеобразовательная организация.

THE PROBLEM OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Torossian J.A.

*graduate student, Department of General and professional pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kuban State University»*

*teacher-psychologist of MAOU SOSH No. 17 in the town of Slavyansk-na-Kubani
Slavyansk-na-Kubani, Russia*

Sunyikina T.V.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Department of General and professional pedagogy
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kuban State University»*

Slavyansk-na-Kubani, Russia

Abstract. In the article the maintenance of concepts of pedagogical conflict and conflictological culture of the teacher of educational organizations. Presents the results of experimental work on the detection of the level of conflictological culture of teachers.

Key words: conflict, educational conflict, conflictological culture of the teacher, educational organization.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, учителем и родителями, между коллегами-педагогами, часто вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой.

В.А. Сухомлинский о конфликтах в школе пишет: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [3].

Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социума, каким является

современная школа. Современная конфликтологическая парадигма ориентирует массовое сознание людей на понимание неизбежности конфликтов в различных сферах человеческой деятельности, в том числе, и педагогической. Однако слабая конфликтологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных учреждений, неумение на практике управлять школьными конфликтами, находить оптимальные способы их упреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса в школе [1, с. 375].

Педагогический конфликт – сложное явление, происходящее, как правило, в силу субъективных и объективных причин.

Под «конфликтологической культурой педагога» Н.В. Самсонова понимает качественную характеристику способа жизнедеятельности педагога в профессиональной конфликтогенной среде [2, с. 18].

В современном образовательном процессе проблема конфликтологической культуры педагогов является актуальной. Такие исследователи, как И.В. Дубровина, Т.Ф. Буханевич, Ю.В. Ильиных указывают на необходимость формирования психологической культуры педагогов как составной части базовой культуры личности, системной характеристики человека. Одной из важнейших составляющих такой культуры является, на наш взгляд, конфликтологическая культура личности. Для подготовки профессионально компетентного специалиста, способного к конструктивному межличностному взаимодействию в процессе профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся конфликтогенной среды, необходимым является формирование его конфликтологической культуры как обязательного системного качества и важнейшего компонента целостной профессиональной компетентности [4].

Чтобы найти правильное решение дилеммы: если конфликты неизбежны в образовательном процессе, то имеет ли смысл педагогу развивать конфликтологическую культуру? – весьма полезно знать, что такое конфликтологическая культура педагогов, как она развивается и формируется в образовательном процессе. В этом социальный и психолого-педагогический смысл изучения конфликтологической культуры педагогов.

Актуальность проблемы конфликтологической культуры педагогов обусловлена противоречиями между социальной потребностью общества в педагоге, обладающем развитой конфликтологической культурой и возможностью общеобразовательной организации удовлетворять эту потребность за счет развития этого качества и недостаточной разработанностью практических вопросов данной проблемы; отсутствием результативных программ формирования и развития конфликтологической культуры педагога в общеобразовательной организации.

Таким образом, объектом нашего исследования является конфликтологическая культура педагогов.

Предметом – исследование уровня конфликтологической культуры педагогов в общеобразовательной организации.

Цель исследования заключается в выявлении видов, причин наиболее распространенных педагогических конфликтов, тактик поведения и уровня конфликтологической культуры педагогов.

Мы предполагаем, что определение уровня и развитие конфликтологической культуры педагогов общеобразовательной организации обеспечит снижение конфликтности школьного социума и повысит уровень результативности образовательного процесса.

В связи с тем, что нас интересуют, прежде всего, практические аспекты, мы провели локальное исследование проблемы педагогических конфликтов конфликтологической культуры педагогов.

Наше исследование проводилось в педагогическом коллективе МБОУ СОШ №43 х. Бараниковского Краснодарского края. Мы представим лишь некоторые, на наш взгляд, наиболее интересные данные проведенного исследования.

Прежде всего, мы обратились к педагогам с вопросом о том, какие виды конфликтов чаще встречаются в их образовательной организации. На рисунке 1 отражены полученные нами ответы респондентов.

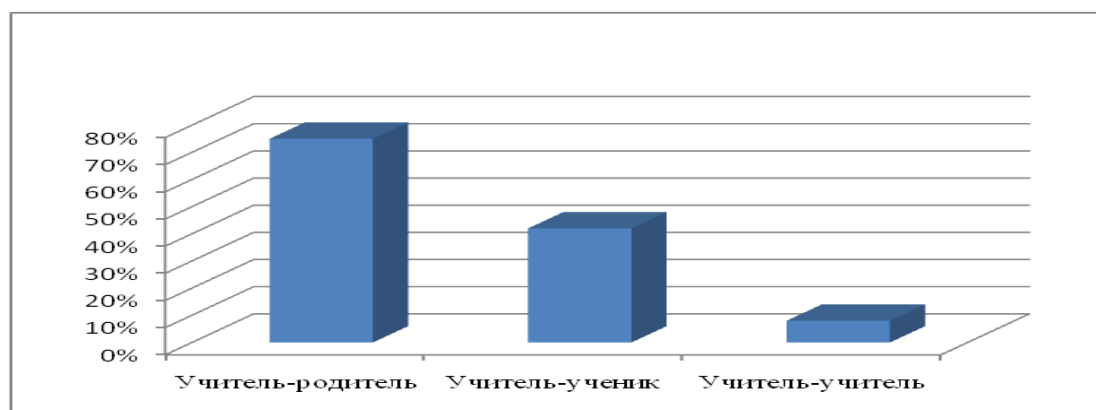


Рисунок 1 – Наиболее частые виды школьных и педагогических конфликтов

Большинство педагогов поставили на первое место по частоте встречающихся – конфликты между учителями и родителями (75%).

Около половины опрошенных педагогов (42%) на второе место поставили конфликты между учителями и учениками.

На третьем месте по частоте встречающихся конфликты между учителями. Причем следует сказать, что это отмечают всего 8% опрошенных педагогов.

В связи с тем, что нас интересовали причины обострений отношений между различными субъектами, мы обратились к педагогам с этим вопросом. Ответы отражены на рисунке 2.

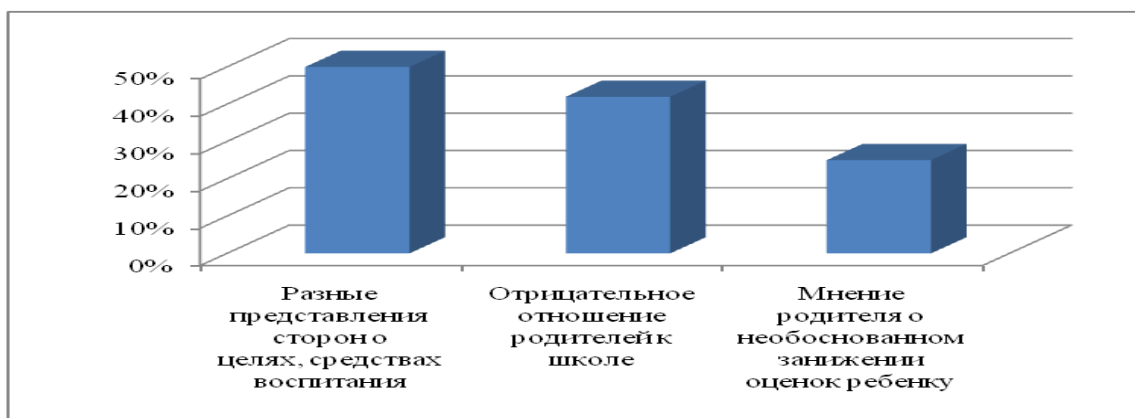


Рисунок 2 – Причины конфликтов между учителями и родителями

Как вы помните, самыми распространенными являются конфликты между учителями и родителями. По мнению половины опрошенных главной причиной обострений этих отношений являются разные представления сторон о целях и средствах воспитания учащихся (50 %).

На второе место в качестве причины конфликтов наши респонденты ставят отрицательное отношение родителей к школе (42 %).

Интересно, что одной из причин, провоцирующих конфликты, педагоги считают убеждение родителя о необоснованном занижении оценок их ребенку (25 %).

Каковы же основные причины конфликтов между учителями и учениками? Они отражены на рисунке 3.

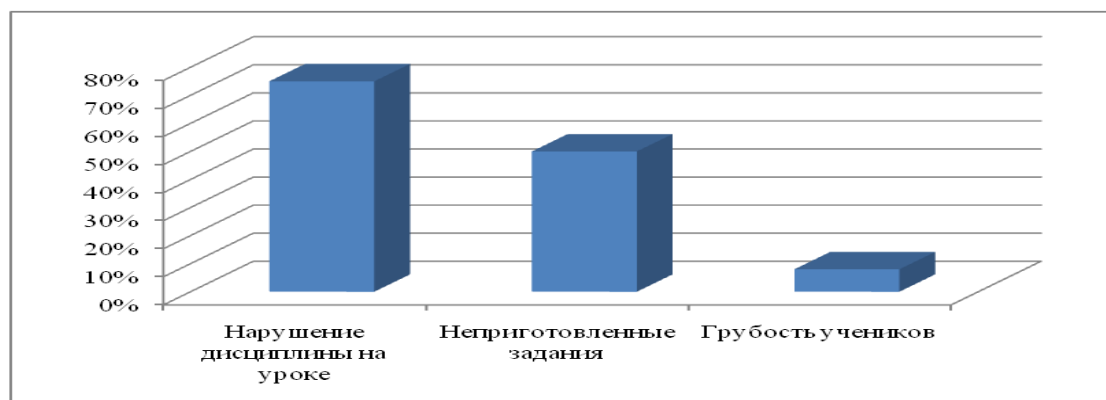


Рисунок 3 – Причины конфликтов между учителями и учениками

Главной причиной этих обострений отношений, по мнению педагогов, является нарушение дисциплины на уроке (75%).

Половина опрошенных респондентов на второе место в качестве причины конфликтов ставят неприготовленные задания (50%).

На третьем месте в качестве причины конфликтов педагоги называют грубость учеников (8%).

На третьем месте по частоте возникновения педагогами названы конфликты между учителями. Причины этих конфликтов отражены на рисунке 4.

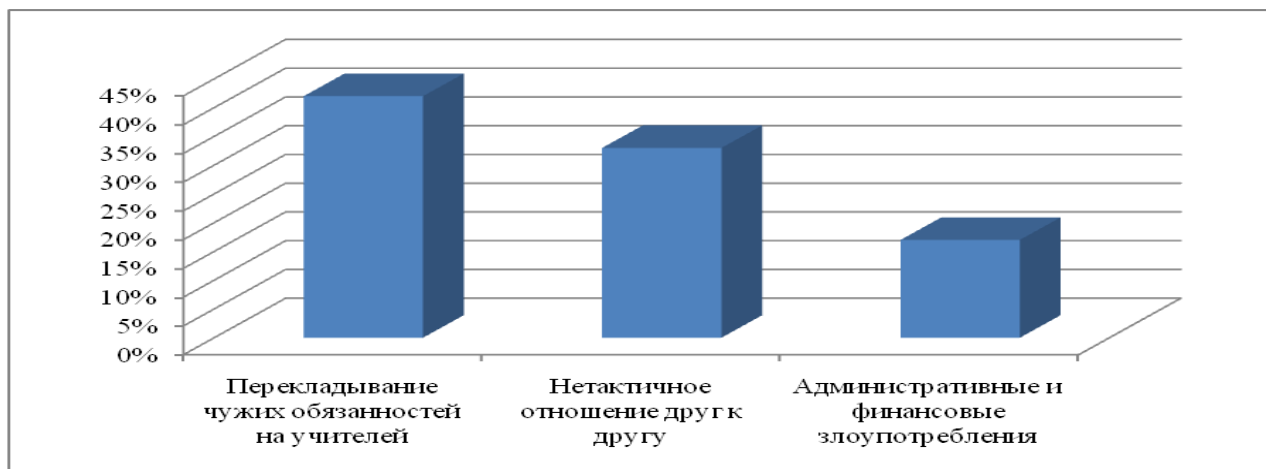


Рисунок 4 – Причины конфликтов между учителями

По мнению педагогов, доминирующей причиной этих конфликтов является возложение чужих обязанностей на учителей (42%).

На второе место в качестве причины треть респондентов ставят нетактичное отношение друг к другу (33%).

Педагоги считают, что не менее важной причиной конфликтов являются административные и финансовые злоупотребления (17%).

При том, что итоги опроса педагогов свидетельствуют о незначительном разнообразии видов школьных и педагогических конфликтов, но причины столкновений между участниками конфликтов значительно разнообразнее.

В нашем опросе участвовали педагоги разного возраста, с разным профессиональным стажем, но ни один из них не указал, что ему удалось в своей деятельности избежать конфликтов.

Поэтому необходима профилактическая работа в этом направлении, повышение уровня конфликтологической культуры педагогов, а также всех участников образовательного процесса. Для избежания обострения межличностных отношений, возникновения конфликтных ситуаций в общеобразовательных организациях можно осуществлять специальные программы, применять тренинги, использовать антиконфликтологические упражнения, которые будут способствовать не только уменьшению количества конфликтных ситуаций, но и развитию конфликтологической культуры педагогов, родителей и учащихся.

Список литературы:

1. Банькина, С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития [электронный ресурс] / С. В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М.: УРСС, 2001. – 457 с. – Режим доступа. – URL: <http://www.smolsoc.ru/images/referat/a357.pdf>.

2. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

3. Зеленков, М.Ю. Конфликтология [электронный ресурс]: учебник / М.Ю. Зеленков. – М.: Дашков и К, 2013. – 324 с. – Режим доступа – URL: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=56235.

4. Магдеев, А.М. Предупреждение и разрешение педагогического конфликта: традиции и новации / А.М. Магдеев // Интеграция образования. – 2009. - № 1. – С. 86-90.

5. Панферова, Н.Н. Управление в системе образования: учеб. пособие – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 248 с.

6. Сунайкина, Т.В. Этика делового общения: учеб. пособие / Т.В. Сунайкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Славянск-на-Кубани: ИЦ филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. – 109 с.

7. Торосян, Ю.А. Школьные конфликты подростков как реальность образовательного пространства / Ю.А. Торосян // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. – С. 120-122.

8. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998. – 568 с.

© Ю.А. Торосян, Т.В. Сунайкина

УЧИТЕЛЬ: НАЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИИ И РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Частухина Софья Александровна

студентка Института специального образования

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Россия

Донгаузер Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается общее назначение педагогической деятельности и основные функции педагога; анализируется значимость педагогической профессии в современном обществе.

Ключевые слова: педагог, современное общество, педагогические функции, роль педагога.

TEACHER: THE PURPOSE OF THE PROFESSION AND THE ROLE IN MODERN SOCIETY

Chastuhina S.A.

a student of the Institute of special education

Ural State Pedagogical University

Ekaterinburg, Russia

Donhauser E.V.
the candidate of pedagogical Sciences, Professor of pedagogy
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia

Abstract. This article discusses the General purpose of pedagogical activity and the basic functions of the teacher; analyzes the significance of the teaching profession in modern society.

Key words: teacher, modern society, pedagogical function, the role of the teacher.

Значение профессии педагога в развитии любого общества определил основоположник научной педагогики в России Константин Дмитриевич Ушинский: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознаёт, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом зиждутся царства и им живут целые поколения» [6, с. 32.] .

Должность учителя превосходна, как никакая другая, «выше которой ничего не может быть под солнцем», – писал великий педагог Ян Амос Коменский [1, с. 248.] .

По словам немецкого педагога Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега: «Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он – олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания» [5].

Кто же такой педагог? Слово «педагог» происходит от древнегреческого *paidagogos*, *pais* (*paídos*) – дитя + *ago* – веду, воспитываю. Толковый словарь С.О. Ожегова даёт следующее определение: «Педагог – специалист, занимающийся преподавательской и воспитательной работой» [2, с. 497].

С 1 сентября 2016 года вступили в силу изменения федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в котором говорится, что: «педагогический работник - физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности» [7]. Согласно этому закону, педагог – это человек, который непрерывно совершенствуется как в предметной области, так и в овладении методикой, формами и технологиями обучения.

Можно дать множество определений слову «педагог», но нам кажется, что учитель – это, в первую очередь, именно наставник, то есть человек,

который не только помогает молодежи овладевать знаниями и навыками, а учит жить и приспосабливаться к современному быстро развивающемуся миру.

В настоящее время содержание современного воспитания определяет доминирующая в педагогике идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность. Поэтому, нам хотелось бы более подробно остановиться на роли педагога в современном обществе.

Общество – система динамичная, т.е. развивающаяся, наравне с обществом развивается и наука, в том числе и педагогическая, в соответствии с этим меняются требования и характер педагогической деятельности, а, так как педагог – ключевая фигура в образовательном учреждении, он тоже меняется.

Научные знания, педагогический и жизненный опыт, стремление искать, исследовать, внедрять новое в свою деятельность, составляют сущность педагогической деятельности. Если раньше задача педагога заключалась в том, чтобы передать знания ученикам, то сегодня педагог должен научить школьников самостоятельно мыслить и организовывать свою учебную деятельность, уметь адаптироваться к современным, постоянно изменяющимся, условиям и т.п. Работа учителя может быть продуктивной только в том случае, если педагог профессионально компетентен, имеет научно-теоретическую и методическую подготовку, разнообразные, ясные и точные знания преподаваемого предмета.

Педагог должен получить такие специальные педагогические знания, которые помогли бы ему ясно и четко определить цель воспитания и ясно руководить всеми этапами процесса воспитания. Педагог должен быть способен выявить причины трудностей учеников, оказывать при этом необходимую им помощь, направлять, прогнозировать дальнейшие действия школьников, уметь планировать педагогическую деятельность и научить планировать свои действия учеников. Таким образом, для учителя необходимо всесторонне широкое образование, а также важна способность и готовность к постоянному расширению своего научного и педагогического кругозора.

Педагог – организатор педагогического процесса, постоянно находящийся во взаимодействии с детьми, их родителями, коллегами, и в целом с обществом выполняет ряд определенных функций, которые проявляются в общем комплексе, отражая сложные взаимосвязи разных сторон и явлений жизни. Ученые (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) выделяют следующие функции педагогической деятельности:

- диагностическая (включает в себя ознакомление с индивидуальными особенностями учащихся, изучение уровня их воспитанности и обученности; направлена на определение верной стратегии и тактики воспитательно-образовательной работы для ее наибольшей эффективности);

- прогностическая (выражающаяся в умении педагога определять направление воспитательной деятельности на каждом этапе воспитательной работы; а также в умении прогнозировать результаты своей деятельности и определить стратегию своей работы);

- конструктивно-проектировочная функция (предполагает отбор и организацию содержания учебного материала, выбор способов и средств, позволяющих достигнуть поставленной цели, постановку перспективных целей обучения и воспитания);
- организаторская функция (связанная с вовлечением учащихся в педагогический процесс и стимулированием их активности);
- информационная (связанная с передачей научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации);
- коммуникативная (предполагающая установление педагогически правильных взаимоотношений со всеми участниками педагогического процесса);
- творческая (определяющая отношение педагога к педагогической деятельности как творческому процессу) [4, с. 20].

Но педагог не только учит и дает знания, он выполняет и нелегкую миссию воспитателя. Личность педагога, его позиция, мироощущение и безграничная любовь – вот что сегодня особенно значимо, хотя и требует от педагога полной самоотдачи. По мнению советского психолога и философа Сергея Леонидовича Рубинштейна, «главное деловоспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним встали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, – тогда все им нипочем» [3, с. 140-141].

Но не нужно забывать, что «Учитель учителю рознь». Быть педагогом не означает лишь иметь диплом о педагогическом образовании. Ошибка в выборе профессии педагога обходится слишком дорого, ибо ее цена – жизнь, здоровье и уровень знаний доверенных тебе детей. Часто мы становимся свидетелями ситуаций, когда один и тот же ученик на разных уроках, которые ведут разные учителя, работает совершенно по-разному. Поэтому можно сделать вывод о том, что многое зависит от педагога, его профессионализма, квалификации, педагогического мастерства и определенных личностных качеств.

Итак, подводя итог всему вышесказанному, подчеркнем, что главная задача современных педагогов – дать качественное образование и воспитать молодое поколение, а именно: культурное, креативное, толерантное, мотивированное, мудрое. Так как именно от молодого поколения зависит и развитие общества, и будущее нашей страны, и даже будущее всего мира. Именно педагог принимает в этом процессе активное участие. Таким образом, можно сказать, что профессия педагога – одна из важнейших в современном мире, ведь от его усилий зависит будущее человеческой цивилизации.

Список литературы:

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1995. – 372 с.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Издательство Академии Наук СССР, 1959. – 356 с.
4. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Сократифай 238 тыс. цитат и пословиц [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://citaty.socratify.net/adolf-fridrikh-disterveg/142337>.
6. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Академия педагогических наук, 1948. – Т. 2. – 656 с.
7. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 3 июля 2016 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2016 года) [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>.

© С.А. Частухина, Е.В. Донгаузер

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Челпанова Алёна Вячеславовна

студентка

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск, Россия

Траулько Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о педагогических компетенциях и о личностных качествах педагога, которые необходимы для соответствия требованиям современности.

Ключевые слова: педагог, компетенции, личностные качества.

THE ROLE OF THE TEACHER IN MODERN SOCIETY

Chelpanova A.V.

student

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

Traulko E.V.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

Abstract. The article discusses the pedagogical competencies and personal qualities of the teacher that are necessary to meet the requirements of modernity.

Key words: teacher competence, personal qualities.

Современное общество, информационно-технологические технологии при обучении, педагог в образовательной среде, профессиональные компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Успех в обучении и воспитании школьников во многом зависит от профессиональной компетентности педагога, который курирует всю деятельность детей. Компетентность (от лат. *Competentia* «принадлежность по праву») простыми словами это – знания и умения в какой-либо области. Сегодня к педагогу предъявляются высокие требования. Он должен уметь пользоваться информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), компьютерными программами, быть информационно грамотным. В ФГОС прослеживается тенденция к усилению требований к подготовке педагога в сфере ИКТ-технологий, которые пронизывают всю учебную деятельность школьников и все структуры школы будущего.

В стандартах нового поколения к ряду метапредметных знаний относят формирование и развитие умения пользоваться информационно-коммуникационными технологиями как одной из важнейших для будущих выпускников ВУЗов. Вместе с тем необходимо умение использование мультимедийными средствами, а именно: обучающими программами, презентациями, электронными учебниками и видеоматериалом. Все это формирует полисенсорную платформу для образовательного процесса.

Помимо информационной грамотности педагог должен уметь выступить в роли наставника и помощника, которая для обучающихся достаточно велика. Для этого необходимо соответствовать таким требованиям как: повышать свой профессиональный и интеллектуальный уровень, быть культурным и эрудированным, иметь хорошее образование, иметь такие качества как доброжелательность, эмпатия, позитивное отношение к жизни, чувство меры, честность, интеллигентность, коммуникабельность, толерантность, трудолюбие и другие.

Педагог в процессе профессиональной деятельности решает две основные задачи - адаптивную и гуманистическую. Адаптивная функция связана с приспособлением ученика к современным условиям жизни, а гуманистическая состоит в том, чтобы личность ребенка была творческой и яркой. Несомненно то, что использование информационных технологий повышает интерес учеников к учебному процессу и ставит уровень образования на новую ступень. В образовательном пространстве существует множество приспособлений, которые благополучно используют при обучении слабовидящих, слепых, детей с нарушением слуха, с РДА, ДЦП и т.д. Федеральный закон «Об образовании в

Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ нормативно регулирует право на образование без дискриминации по состоянию здоровья (ст. 5) и определяет возможности получения образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, как в общеобразовательных организациях, так и в отдельных общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ. Этот закон подтверждает тот факт, что любая семья имеет право отправить своего ребенка в общеобразовательную школу, несмотря на то, что у него имеются ограниченные возможности здоровья. На фоне этой проблемы возникает необходимость в квалифицированном обучении будущих специалистов в области образования, которые смогут организовать адаптированную образовательную среду, которая будет иметь системный подход и подходящую программу для детей, не зависимо от этиологии и патогенеза их заболеваний и нарушений.

Педагог должен быть ознакомлен с психологическими особенностями и когнитивными возможностями таких детей и помнить, что главное в обучении - это развитие индивидуальности каждого ученика. В.А. Сухомлинский отмечал, что необходимо раскрывать индивидуальность ребенка: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант - значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства». Настоящий педагог, являясь хранителем культуры и одновременно выполняя обучающую и воспитательную функции, должен создавать условия, которые будут наиболее эффективно способствовать развитию полноценно развивающейся личности, которая в свою очередь, будет соответствовать запросам будущего.

В Российской Федерации за последние годы сложилась следующая система образования лиц с ОВЗ:

1. Служба ранней диагностики и сопровождения детей, имеющих отклонения в развитии; Именно на ПМПК и других комиссиях определяют нарушение и его степень и прописывают образовательный маршрут, согласно которому необходимо обеспечивать обучение ребенка.

2. Дошкольные образовательные организации, реализующие адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ; Существует множество ДОУ, в которых подобран квалифицированный педагогический состав, реализующий помощь в адаптации и всестороннем развитии детей с ограниченными возможностями.

3. Образовательные организации, реализующие адаптированные основные образовательные программы для обучающихся, воспитанников с ОВЗ.

4. Специальные классы, реализующие адаптированные основные образовательные программы для обучающихся, воспитанников с ОВЗ в общеобразовательных организациях; Именно здесь стоит необходимость той помощи, которую может дать педагог ребенку, у которого есть какие-либо нарушения в развитии.

5. Обучение в классах общеобразовательных организаций совместно с нормально развивающимися детьми (инклюзивное образование), которое стало, в настоящее время, актуальным и эффективным для некоторых групп детей.

6. Профессиональное образование лиц с ОВЗ.

Во всех этих случаях мы можем говорить о том, что необходима компетентность педагога как учителя-наставника, так и друга, человека, который будет стараться помочь ребенку. Но в настоящее время мы все чаще наблюдаем тенденцию к уменьшению числа специальных образовательных учреждений, организаций и классов, которая связана со своевременной помощью в дошкольных учреждениях при выявлении недостатков в раннем возрасте, перевод детей на дистанционное обучение, а также развитие инклюзивного образования.

Профессиональная готовность и пригодность педагога - объективное основание, которое строится на совокупности психических и психофизиологических особенностей с одной стороны и научно-практических - с другой. Так выпускник высшего учебного заведения будет вполне способен осуществлять свою профессиональную деятельность с учетом психофизиологических и психических критериев, но, в силу недостаточной практической и теоретической подготовки, не готов к осуществлению учебной программы на должном уровне. В своей педагогической практике, каждый наставник сталкивается с проблемой соотношения развития и обучения.

Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из стержневых проблем педагогики. Начиная с работ Я.А. Коменского можно говорить о таком образовательном процессе, в котором учитывались изменения детей в процессе развития и их индивидуальные возможности. К.Д. Ушинский также обращал на эти вопросы внимание и в его наиболее известном фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания», он подробно изложил особенности психического развития ребенка в различные возрастные периоды, знание которых крайне необходимы при работе с разными периодами детства.

Подводя итоги можно сделать вывод о том, что педагог в современном обществе выполняет роль посредника между учеником и окружающим его пространством, между образовательной и культурной средой в целом. Квалифицированный педагог должен иметь на сегодняшний день такие качества и умения как толерантность, эмпатия, способность к самообразованию и другие, необходимые для обучения и воспитания молодого поколения ценности и ориентиры. Особо отметим необходимость для современного педагога знаний психологических и когнитивных особенностей детей с ОВЗ, количество которых в общеобразовательных школах стремительно растет.

Список литературы:

1. Смирнов, В.И. Общая педагогика: учеб. пособие / В.И. Смирнов. - М.: Логос, 2002. - 304 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

3. Мироненко, В.В. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / В. В. Мироненко, А. В. Петровский. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение. - 447 с. 1987.

4. Волосовец, Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М., 2011.

5. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев //Социологические исследования. – 2004. - № 7. – С. 127-132.

6. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей /Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: ВЛАДОС, 2006.

© А.В. Челпанова, Е.В. Траулько

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Чернецкая Валерия Евгеньевна

студентка

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Шарычева Мария Эдуардовна

кандидат педагогических наук, доцент

факультет дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности получения социального опыта детей в начальной школе. Выделены основные критерии эффективной социализации. Цель статьи – показать важность помощи детям в период социализации в школе. Предназначается широкому кругу читателей: студентам высших учебных заведений, учителям начальных классов, родителям младших школьников.

Ключевые слова: социальный опыт, социализированность, младший школьник.

FEATURES OF SOCIAL EXPERIENCE OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Chernetskaya V.E.

student

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Scharycheva M.E.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

faculty of preschool and primary education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Abstract. The article discusses the features of obtaining social experience of children in primary school. The basic criteria of effective socialization. The article aims to show the importance of helping children in the period of socialization at school. Intended for a wide readership: students of higher educational establishments, primary school teachers, parents of primary school children.

Key words: social experience, sozialisierung, a Junior high school student.

Социальный опыт – это накопленные за всю историю человечества и закреплённые в обществе знания, умения, навыки, чувства. То есть это то, что приобрело человечество за время своего развития. Каждое новое поколение живет и развивается в тех условиях, которые были созданы к этому времени предыдущими поколениями (Г.И. Вергелес). Социальный опыт представляет собой неразрывную связь материальных и духовных ценностей человечества. Ведь социальный прогресс возможен лишь тогда, когда материальная основа подкреплена культурой духовной. Только она сможет верно распорядиться материальными ценностями.

Социальный опыт играет главенствующую роль в жизни человека как личности, как члена общества. Получение социального опыта характеризуется стихийностью (усваивание из «потока» жизни общественного опыта), спонтанностью (работа заложенных в человеке социальных инстинктов), но между тем это целенаправленный процесс (через предоставление человеку нормативного, отобранного в соответствии с культурой общества опыта). Его усвоение происходит в процессе социализации. Основы социализации человек получают в детском и подростковом возрасте, но развитие продолжается на протяжении всей жизни человека. Изучив некоторые существующие концепции социализации, можно определить, что она имеет 2 основные составляющие:

1. процесс адаптации человека как биологического вида к нормам поведения в обществе;

2. процесс формирования личности человека в процессе освоения человеческой культуры на протяжении всей жизни.

Результат процесса социализации называют социализированностью. Социализированность – это важный компонент, который напрямую связан с успешностью, реализованностью человека в жизни. Критериями ее оценки можно считать такие аспекты, как сформированность социального опыта, отношение человека к обществу, к себе. В зависимости от успешности социализированности изменяются возможности реализации человека в обществе. Выделяют три критерия эффективной социализации:



Рисунок 1. Критерии эффективной социализации

Между тем, социализированность чаще всего имеет «мобильный характер». Если человек не может приспособиться к новым, изменяющимся условиям, его социализированность снижается.

Особенного внимания при изучении социального опыта требует возрастной период с 6 до 10 лет. Ведь младший школьный возраст – это особое время в жизни ребенка, когда он приходит в школу – новую социальную среду. Тогда начинает складываться социальная позиция школьника. Известно, что вступление в школу – это, чаще всего, большой стресс как для психики, так и для организма. На ребенка «сваливается» новая ответственность перед учителем, родителями. Часто достаточно тяжело происходит социализация в новом коллективе. Школьник, проходя через этот период, также приобретает новый социальный опыт. Его источниками являются: новые жизненные ситуации, наблюдаемые или переживаемые непосредственно ребенком, размышления и попытки осмысления, действия и решения в различных ситуациях, получение опыта других людей, заключенного в литературных произведениях, живописи, музыке и т.п.

Школа для ребенка 6-11 лет – это основной институт социализации. Она обеспечивает школьнику систематическое образование, которое само по себе есть важный элемент социализации. Но у школы есть так же более широкие цели. Она призвана подготовить ребенка к жизни во взрослом мире. Так как школа в большей степени зависит от государства и общества, то она в первую очередь дает первичные представления ребенку как гражданину, то есть способствует вхождению в гражданскую жизнь.

Для младшего школьника очень важна помощь и поддержка родителей и учителей в этот период. Во время обучения и воспитания учителю необходимо

обращаться к социальному опыту ребенка. При недостаточном уделении внимания этому аспекту может случиться задержка личностного развития ребенка. Задания школьной программы можно направлять не только на получение теоретических и практических навыков, но и вкладывать в них социальную направленность. Одним из основных видов деятельности для младшего школьника, кроме учебной, продолжает оставаться игра. Игра – так же богатый источник получения опыта, в том числе и социального. Включение игр в учебную и внеурочную деятельность принесет большие результаты в развитии социального опыта ребенка, т.к. именно они закладывают с раннего детства основы социального опыта ребенка. Одна из важнейших задач учителя – помочь ребенку правильно использовать полученный опыт и научиться обращаться к нему, сделать его предметом самопознания.

Сущность педагогического взаимодействия участников образовательного процесса позволяет рассматривать его как ключевое условие эффективного формирования социального опыта младших школьников. Оно является мощным фактором качественного решения учебно-воспитательных задач, повышения сознательной ответственности семьи и школы за развитие подрастающего поколения, консолидации соответствующих усилий учителей и родителей. Обеспечивает гуманность и непротиворечивость педагогических целей, средств и методов, применяемых в рамках школьной и семейной системы воспитания, а также создает предпосылки для оптимизации межличностных отношений в семье, в ученическом коллективе, между педагогами, учащимися и их родителями. Создает возможности для расширения социальных контактов учащихся и освоения школьниками моделей эффективного взаимодействия в социуме.

В основе социализации детей лежит ценностное освоение мира, личностный отбор, оценивание, проверка на собственном опыте. Поэтому решающим фактом в процессе социализации является именно осознание себя субъектом социализации, попытки самоопределения. Часто ребенку трудно ощутить неразрывную связь между собой и обществом. Цель педагога – помочь ребенку без трудностей, постепенно найти своё Я, осознать себя неотъемлемой, важной частью мира. В программе начальной школы должно быть представлено все разнообразие ценностных отношений к миру: к людям, к природе, к труду, к самому себе. Именно поэтому начальное образование должно иметь интегрированный характер.

Младшие школьники за период обучения в начальной школе должны освоить основные социальные знания. К их числу относятся моральные понятия (честность, доброта, дружба и др.), понимание правил взаимоотношения человека и природы, культура поведения в обществе и многие другие. Их освоение наиболее правильно и логично происходит, в частности, с помощью литературных произведений. В программах содержится достаточное количество произведений, направленных на освоение большинства основных социальных знаний.

Самооценка ребенка в данный период складывается в соотношении с внешней социальной средой, из оценок родителей, учителя, авторитетного окружения. Потому так важно помочь школьнику увидеть себя в контексте общества, осознать себя как значимую, неотделимую часть мира, природы. В школьную программу необходимо включать задания, в которых присутствуют различного вида проективные ситуации. Ребёнок, задействованный в данном виде деятельности, получает возможность пережить совершенно незнакомые ситуации, через которые он может получить новый социальный опыт. Особенное внимание следует уделять проективным ситуациям выбора ценностей, ситуациям переживания, осмысления отношений друг к другу, к себе. «Примеряя» на себе различные ситуации, ребенок учится самостоятельно принимать решения, рассуждать, делать выводы.

Механизм саморазвития личности, которая является одним из показателей социальной активности ребенка, определяется совместными действиями с взрослыми и детьми в среде, поэтому задача учителя в развитии социальной активности учеников должна заключаться их включением в совместную социально значимую деятельность.

Список литературы:

1. Гаурилюс, А.И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы / А.И. Гаурилюс // Дефектология. – 2010. - №2. – С. 27-31.

2. Голованова, Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Специальная литература, 1997. – 192 с.

3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

4. Попова, Е.П. Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа-детский сад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1998. – 29 с.

5. Шарычева, М.Э. Педагогические парадигмы – инновации или совокупность педагогического опыта? / М.Э. Шарычева // Евразийское образовательное пространство: приоритеты, проблемы и решения: Сборник статей к Международной конференции (15-16 октября 2015 г.) – Оренбург, 2015. – 452с.

6. Шарычева, М.Э. Нормы профессионального поведения педагога / М.Э. Шарычева // Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 г.). – Отв. редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2016. – 448 с.

© В.Е. Чернецкая, М.Э. Шарычева

СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Шишвалеева Зимфира Ахмадулловна

*воспитатель МАДОУ «Детский сад №18 г. Челябинска»,
студент 3-го курса магистратуры «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Россия*

Аннотация. На основании анализа литературы в статье раскрыто становление понятия «экологическая культура». Необходимости его развития у современных дошкольников.

Ключевые слова: экология, экологическая культура, экологическое образование.

THE FORMATION OF THE CONCEPT OF «ECOLOGICAL CULTURE»

Schischvaleeva Z.A.

*kindergarten teacher «Kindergarten №18 in the city of Chelyabinsk»
student 3-year student of magistracy
Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education
«South-Ural State Humanitarian Pedagogical University»
Chelyabinsk, Russia*

Abstract. Based on the analysis of the literature, the article explores the emergence of the concept of «ecological culture». The necessity of development of the preschoolers.

Key words: ecology, ecological culture, ecological education.

С первых шагов своего развития человек неразрывно связан с природой. Он всегда находился в тесной зависимости от растительного и животного мира, от их ресурсов и был вынужден повседневно считаться с особенностями распределения и образа жизни зверей, рыб, птиц и др. Конечно, представления древнего человека об окружающей среде не носили научного характера. Они были не всегда осознаны, но с течением времени именно они послужили источником накопления экологических знаний.

Подобно всем другим областям знания, экология развивалась непрерывно, но неравномерно. Труды Гиппократы, Аристотеля и иных древнегреческих философов содержат сведения явно экологического характера. Вместе с тем греки не знали слово «экология». Многие великие деятели «биологического возрождения» (XVIII-XIX вв.) внесли свой вклад в эту область. Например, Антон ван Левенгук, более известный как один из первых микроскопистов XVIII в., был также пионером в изучении «пищевых цепей» и динамики численности популяций – двух важных разделов современной экологии [1, с. 17].

Экология как позитивное знание начало формироваться в 1866 г., когда впервые немецкий зоолог Эрнест Геккель определил этим термином «общую

науку об отношениях организмов» к окружающей среде, куда мы вносим в широком смысле все «условия существования».

В последнее время слово экология стало очень популярным; наиболее часто его употребляют, говоря о неблагоприятном состоянии окружающей нас природы. Иногда термин экология употребляют в сочетании с такими словами, как общество, семья, культура, здоровье. Неужели экология столь обширная наука, что способна охватить большинство проблем, стоящих перед человечеством? Можно ли дать конкретный ответ на вопрос – что же изучает эта наука?

Термин экология образован от двух греческих слов (ойкос – дом, жилище, родина, и логос – наука) означающих дословно «наука о месте обитания». В общем смысле экология – это наука, изучающая взаимоотношения организмов и их сообществ с окружающей их средой обитания (в том числе с другими организмами и сообществами).

Понятие экологии очень обширно, поэтому в зависимости от акцента на той или иной задаче меняется и сама формулировка. Для «долгосрочного употребления» лучшим определением может быть, например, следующее: «Экология – это биология окружающей среды». Один из отечественных экологов А.С. Данилевский давал такое определение: «Экология – наука о структуре и функции экологических систем и о механизмах, обеспечивающих их гомеостазис». Для последних десятилетий XX века наиболее подходит одно из определений экологии приведенное в полном словаре Уэбстера: «Предмет экологии – это совокупность или структура связей между организмами и средой» [1, с. 17-18]. В интересах охраны природы, в связи с глобальным экологическим кризисом возникла необходимость широкого развития экологического образования и воспитания, выработки у людей экологического мышления, формирование основ экологической культуры. Эти задачи вовлекают в сферу экологии людей разных специальностей, в частности учителей и воспитателей. Экологическая некомпетентность является одной из основных причин возникновения отрицательных явлений во взаимоотношениях человека и общества с природой, некоторые в последнее время резко обострились и создают проблему выживания человечества.

Актуальность формирования экологической культуры подрастающего поколения особенно велика в период экологического кризиса, переживаемого человечеством. Проблема взаимоотношений человека и природы стала очень острой.

Природа – это источник, который может иссякнуть, если его не оберегать и не заботиться о нем [6, с. 5]. Именно поэтому экологическое воспитание детей начинается с раннего детства, когда они начинают знакомиться с травкой, цветочками, насекомыми, птицами, животными, с различными природными явлениями. При этом взрослые должны обращать их внимание на красоту, привлекательность и занимаемое место в природе. Уже тогда необходимо объяснять детям, что природу нужно беречь, любить и заботиться о ней, так как в природе все взаимосвязано [2, с. 8].

Конечно, дети в силу своего возраста не всегда понимают, что значит, и как нужно беречь природу. В этом и заключается задача нас - взрослых, в частности родителей и педагогов ДОУ, объяснить и научить всему нашим детям, что знаем и умеем сами, в силу своих возможностей и навыков [8, с. 4].

В настоящее время наблюдается процесс отчуждения детей от природы. Многие дети живут практически в искусственной среде, не имея возможности общаться с природными объектами. Дети все больше времени проводят за компьютерными играми, телевизором. Но никакой фильм о природе не заменит живого общения с природой. Ребенок должен иметь возможность вдохнуть запах цветка, потрогать лист, кору, побегать босиком по траве, обнять дерево. Самостоятельно открыть тайны природы.

Взаимодействие человека с природой чрезвычайно актуальная проблема современности и начинать эту работу необходимо с детских лет, именно в этот период закладывается позитивное отношение к природе [9, с. 80]. Тема экологического воспитания детей актуальна, так как в средствах массовой информации, с телеэкранов мы слышим и читаем о том, что нашей планете грозит экологическая катастрофа [4, с. 5]. На протяжении многих лет данная тема имеет все большую популярность среди педагогов школ и дошкольных учреждений в целом. Ведь именно там идет начальное обучение элементарным экологическим представлениям. Многие дошкольные учреждения берут программу экологического воспитания как приоритетное направление обучения и воспитания детей.

Последнее десятилетие XXI века можно назвать временем развития двух значимых с точки зрения экологии процессов: углубления экологических проблем планеты до кризисного состояния и их осмысление человечеством. [7, с. 10]. За рубежом и в России в этот период происходило становление нового образовательного пространства – системы непрерывного экологического образования: проводились конференции, съезды, семинары, создавались программы, технологии, учебные и методические пособия для различных категорий учащихся.

Что же нужно для того, чтобы достигнуть высокого качества жизни и начать подниматься по ступенькам новой цивилизации? Философы и экологи однозначно отвечают – необходима массовая экологическая культура.

В нашей стране формировалась общая Концепция непрерывного экологического образования, начальным звеном которой является сфера дошкольного воспитания.

Одним из противоречий современной эпохи, затрагивающим самые основы существования цивилизации, является все углубляющееся противоречие между обществом и природой. В связи с этим чрезвычайно ответственное значение приобретает целенаправленная работа по формированию у подрастающих поколений дошкольников экологической культуры.

Вопросы экологической культуры были подняты на Первой Всероссийской научно-практической конференции в Красноярске в 1991 г., на

которой ряд ведущих специалистов сформулировали свое понимание этих проблем.

Что же нужно для того, чтобы достигнуть высокого качества жизни и начать подниматься по ступенькам новой цивилизации? Философы и экологи однозначно отвечают – необходима массовая экологическая культура.

Педагоги ученые (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Л.П. Симонова, И.Т. Суравегина и другие) также считают, что целью экологического образования является становление экологической культуры личности и общества.

Многолетнее изучение проблем экологического образования дошкольников позволило исследователям выйти на определение экологической культуры, которая, по мнению И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, должна быть связана с социально нравственной деятельностью, вызывающей потребность в улучшении окружающей среды. Экологическая культура личности строится на базе понимания закономерностей живых систем и уважения жизни, и ее главным показателем является социальная и индивидуальная экологическая ответственность за события в природе и жизни людей.

Д.В. Владышевский сущность экологической культуры связывает с природопользованием, осознанием опасности и недопустимости безудержного использования ресурсов планеты, с переходом к общенациональному сбережению природы. А это должно быть связано с самоограничением личного потребления и поиском оптимальных норм производственного потребления [3, с. 21].

Не менее важно мнение Б.С. Кубанцева об экологической культуре. Он говорит о необходимости переориентации господствующего в мышлении соотечественников антропоцентрического мышления, когда в центре всего и всея стоит человек («царь природы»), на экологическое биоцентрическое мышление, когда мышление будет рассматривать себя наравне с природой. Такое мышление может сформироваться на основе более глубокого, чем ныне, изучения объективных законов живой природы. Именно незнание, недооценка, игнорирование этих законов во всех формах хозяйственной деятельности привели к многочисленным экологическим проблемам. Научной основой оптимизации взаимоотношений человека с природой, как справедливо считает В.Р. Душенков, может быть только экология, следование ее объективным законам: «Совокупность разнообразных форм деятельности человека, в которой находит внешнее отображение экологическое мышления, мы называем экологической культурой» [5, с. 16].

Академик Б.Т. Лихачев рассматривает экологическую культуру как производное от экологического сознания. Она должна строиться на экологических знаниях и включать в себя глубокую заинтересованность в природоохранной деятельности, грамотное ее осуществление, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порождаемых общением с природой.

Соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений к окружающей человека среде, экологическая культура служит одним из

важнейших средств социальной ориентации личности в системе «природа – общество». Экологическая культура утверждает личность в качестве субъекта социальных связей и отношений, вовлекает ее в многообразные формы интенсивного взаимодействия общества и природы, которые обусловлено определенными факторами, связанными с производством, обменом и потреблением, с отношением к собственности, а также со сложившимися нормами, правами, социальными институтами, службами и т.д. Обобщая многовековой опыт взаимодействия природы и общества, экологическая культура заключает в себе огромный духовный потенциал, служит одной из движущих сил социального и научно-технического прогресса нашего общества.

Итак, понятие экологической культуры соединяет в себе: знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода индивидуальной и коллективной деятельности; стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования; выработку чувства ответственного отношения к природе, окружающей человека среде, здоровью людей. Таким образом, экологическая культура охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно-волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Бродский, А.К. Краткий курс общей экологии: учеб. пособие / А.К. Бродский. – СПб.: ДЕАН, 1994. – 224 с.

2. Додокина, Н.В. Семейный театр в детском саду: совместная деятельность педагогов, родителей и детей. Для работы с детьми 3-7 лет / Н. В. Додокина, Е.С. Евдокимова. – М.: Мозайка-Синтез, 2008. – 80 с.

3. Кокуева, Л.В. Воспитание дошкольников через приобщение к природе: Методическое пособие / Л.В. Кокуева. – М.: АРКТИ, 2005. – 248 с.

4. Корнилова, В. «Экологическое окно» в детском саду: Методические рекомендации / В. Корнилова. – М.: Сфера, 2013. – 123 с.

5. Молчанова, И. Об экологическом образовании студентов педколледжа (региональный компонент) / И. Молчанова // Дошкольное воспитание. – 2007. - №7. – С. 93-95.

6. Саво, И.Л. Планирование работы по экологическому воспитанию в разных возрастных группах детского сада / И.Л. Саво. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 206 с.

7. Соломенникова, О. Занятия по формированию элементарных экологических представлений во второй младшей группе детского сада / О. Соломенникова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 48 с.

8. Турыгина, С.В. Экологический марафон: игры, фестивали, программы для дошкольников и начальной школы / С.В. Турыгина, Н.А. Кашина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 124 с.

9. Смолова, Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой. Экологическая психология / Л.В. Смолова. – М.: СПбГИ ПиС, 2010. – 712 с.

© З.А. Шишвалеева

РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СПО

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТУДЕНТОВ СПО ПО САМООЦЕНКЕ ИХ КРЕАТИВНОСТИ

Алейникова Анастасия Александровна

магистрант факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»

филиал в г. Славянске-на-Кубани

г. Славянск-на-Кубани, Россия

Маслак Анатолий Андреевич

доктор технических наук, профессор

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,

филиал в г. Славянске-на-Кубани

г. Славянск-на-Кубани, Россия

Аннотация. Рассматривается самооценка креативных способностей студентов среднего профессионального образования. Проведенный многофакторный дисперсионный анализ показал, что существует статистически значимое различие между студентами различных специальностей. Самооценка креативных способностей от курса не зависит.

Ключевые слова: креативность, студенты СПО, самооценка креативности.

COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS SPO-ASSESSMENT OF THEIR CREATIVITY

Aleynikova A.A.

faculty of pedagogy and psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kuban State University»

Slavyansk-na-Kubani, Russia

Maslak A.A.

doctor of technical Sciences, Professor

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kuban State University»

Slavyansk-na-Kubani, Russia

Abstract. Examines self-assessment of creative abilities of students of secondary professional education. The multivariate analysis of variance showed that there is a statistically significant difference between students of different specialties. Self esteem creative abilities from the course depends.

Key words: creativity, students, SPO, self-assessment of creativity.

В последние годы в обществе происходят кардинальные изменения, направленные в основной степени на переход образования на совершенно новый уровень. Это повлекло за собой введение Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования третьего поколения [1, с. 126]. В новом стандарте образования на первый план выдвигается развитие креативной и целостной личности студента. Переход на новую модель образования предусматривает так же формирование личностных качеств студента. Выпускник среднего профессионального образовательного учреждения должен уметь находить креативный подход в зависимости от сложившейся профессиональной ситуации, стремиться к самореализации и саморазвитию, самостоятельно формировать цели [2, с. 155].

Основываясь на всем вышечисленном, можно отметить необходимость анализа самооценки креативности студентов СПО для дальнейшего развития их творческих способностей.

Данная тема не является новой в педагогике и психологии. Ярким примером служит отечественная методика Е. Е. Туник, нацеленная на определение самооценки креативности. Дж. Кауфман и Дж. Баер проводили исследования самооценки творческих способностей студентов в девяти сферах жизни человека: математика, наука, искусство, литература, ремесла, межличностные отношения, межличностная коммуникация, решение личных проблем и телесно-двигательная сфера. Позднее данные исследования были продолжены А. Локарнини и Д. Роулингсом [6, с. 77].

В работах представлен отечественный опыт измерения различных аспектов креативных способностей [3-5, 7, 8].

Целью работы является определение уровня самооценки креативности студентов среднего профессионального образования.

Для достижения цели необходимо:

- составить опросник с несколькими вариантами выбора ответов;
- провести опрос студентов СПО;
- провести статистический анализ полученных результатов.

Данные. Респондентами были студенты ГБПОУ КК «Славянский электротехнологический техникум» в г. Славянске-на-Кубани Краснодарского края. В исследовании приняли участие 96 студентов из восьми групп различной профессиональной направленности первого и второго года обучения, всего 96 студентов.

Фрагмент опросника «Самооценка креативности способностей» приведен в таблице 1. Общее количество пунктов опросника (индикаторов креативных способностей) – 41.

Таблица 1

Опросник для измерения самооценки творческих способностей студентов

№ п/п	Индикаторы
14	Можно ли назвать Вас «генератором идей» в вашей группе?
15	Стремитесь ли Вы найти абсолютно новое решение раньше других?

16	Стремитесь ли Вы одержать победу среди окружающих по изобретению совершенно новой идеи?
17	Думаете ли Вы об идеях, которые не возникают у окружающих?
18	Если Вас захватывает какая-то идея, то Вы думаете о ней постоянно?
19	Пытаетесь ли Вы осмыслить то, что планируете изучить?
20	Вы начинаете учиться чему-то, даже если есть препятствия для этого?
21	Учите ли Вы сами себя, как сделать что-то новое?
22	Делаете ли Вы то, что наиболее важно в пределах вашего кругозора?
23	Пытаетесь ли Вы создать инновацию, которую люди выберут среди других инноваций?
24	Находите ли Вы аудиторию, близкую Вам?
25	Приходилось ли Вам убеждать окружающих в том, что Ваша идея является лучшей?
26	Убеждаете ли Вы окружающих в том, что Вы сделали важный вклад?
27	Мотивированны ли Вы в том, чтобы придумывать новые идеи?

В ходе исследования от испытуемых требовалось дать ответы на вопросы теста. Участникам предлагалось, оценить степень своего согласия с положительным ответом на вопрос таким образом: 4 – строго согласен; 3 – согласен; 2 – ни да, ни нет; 1 – не согласен; 0 – строго не согласен.

Фрагмент результатов опроса представлен в таблице 2 (студенты второго курса направления подготовки «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования в сельскохозяйственном производстве»).

Таблица 2

Фрагмент результатов опроса

№ п/п	Пол	Индикаторы																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	м	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	2	1	0	2	2	1
2	м	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	0	1
3	м	1	0	0	1	1	1	0	0	0	2	2	2	1	0	2	1	0
4	м	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1
5	м	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1
6	м	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2
7	м	0	1	1	2	2	1	1	2	2	2	0	1	2	3	2	1	2
8	м	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2
9	м	1	1	1	2	2	2	1	1	1	0	3	1	1	2	0	1	2
10	м	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	2	1
11	м	1	1	2	0	4	0	3	3	2	2	0	2	3	4	2	1	1
12	м	2	1	2	1	1	0	1	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2

Анализ данных. Средний балл каждой группы представлен в таблице 3.

Таблица 3

Средний балл студентов СПО в зависимости от специальности

№ п/п	Код специальности	Название специальности	Курс	Номер подгруппы	Результат группы
1	08.01.08	Мастер отделочных строительных работ	1	1	2,449
2	08.01.08	Мастер отделочных строительных работ	2	1	2,173
3	35.01.15	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования в сельскохозяйственном производстве	1	1	2,685
4	35.01.15	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования в сельскохозяйственном производстве	2	1	2,683
5	35.01.15	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования в сельскохозяйственном производстве	2	2	2,378
6	13.01.10	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования по отраслям	1	1	2,427
7	13.01.05	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электростанций и сетей	1	1	2,171
8	13.02.03	Электрические сети, станции и системы	2	1	2,760

Поскольку исследуемые факторы «Специальность» и «Курс» являются качественными, то в качестве метода статистической обработки выбран многофакторный дисперсионный анализ. Результаты анализа приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты дисперсионного анализа самооценки креативности

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Fэксп	p
Специальность	3,847	5	0,769	2,574	0,032
Курс	0,558	1	0,558	1,866	0,175
Ошибка	26,610	89	0,299		

Всего	30,520	95			
-------	--------	----	--	--	--

Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о том, что значим только один фактор «Специальность» на уровне значимости 0,05 ($p = 0,032$). Проведенные парные сравнения показали, что оценки студентов специальностей «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электростанций и сетей» и «Мастер отделочных строительных работ» статистически значимо меньше, чем оценки других специальностей.

Выводы:

1. Составлен опросник для самооценки креативных способностей студентов.

2. Проведено сравнение студентов СПО по самооценке их креативных способностей. Выявлено статистически значимое различие между студентами различных специальностей. Оценки студентов первых и вторых курсов практически одинаковые.

3. Полученные результаты будут использованы для коррекции образовательных программ.

Список литературы:

1. Егорова, О.А. Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплины «Математика» в средних профессиональных образовательных учреждениях / О.А. Егорова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 126-130.

2. Ерёменко, В.И. Творческое развитие студентов колледжа в системе среднего профессионального образования / В.И. Ерёменко // Успехи современного естествознания. – 2014. - №12-1. – С. 155-158.

3. Маслак, А.А. Теория и практика измерения латентных переменных в образовании : Монография / А.А. Маслак. – М., 2016. Сер. 65 Образовательный процесс.

4. Маслак, А.А. Эксперимент в образовании как средство повышения его качества (многофакторный многомерный подход). Лекция-доклад / А.А. Маслак, Т.С. Анисимова. – М., 2001. – 65 с.

5. Маслак, А.А. Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале любознательности школьников / А.А. Маслак, А.Д. Рыбкин // Педагогическое образование в России. – 2014. - №12. – С. 158-165.

6. Павлова, Е.М. ИмPLICITные теории и самооценка креативности в структуре самосознания личности / Е.М. Павлова // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014 - Т.11. - № 4. – С. 75-94.

7. Рыбкин, А. Д. Формирование и мониторинг креативных способностей школьников / А.Д. Рыбкин, А.А. Маслак // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. - №S3. – С. 76-80. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76043.htm>.

8. Maslak A.A., Rybkin A.D., Anisimova T.S., Pozdnyakov S.A. Monitoring of pupils' imagination within the framework of creativity formation program. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. T. 6. № 6 S5. С. 234–241.

© А.А. Алейникова, А.А. Маслак

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Донченко Елена Александровна

преподаватель ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж»

г. Архангельск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные нормативные документы, влияющие на развитие современного профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, среднее профессиональное образование, профессиональные компетенции.

PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Donchenko E.A.

lecturer at «Arkhangelsk Pedagogical College»

Arhangelsk, Russia

Abstract. The article considers the modern regulatory documents impacting on the development of modern vocational education.

Key words: professional standard, secondary vocational education, professional competence.

Каждая профессия или специальность имеет свою специфику и человеку рано или поздно приходится принимать очень важное для своей жизни решение и осуществлять профессиональный выбор. Профессия, как определенный вид профессиональной деятельности, требует специальных знаний, умений, навыков, компетенций, а также определенных качеств личности [9], поэтому каждому человеку необходимо пройти процесс профессионального становления.

Будущим педагогам дошкольных образовательных организаций для овладения профессией необходимо получить профессионально-педагогическое образование, которое повлияет на «формирование личности, способной к эффективной самореализации в сфере профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций» [1, с. 15].

Одним из системных приоритетов государственной политики в сфере образования является повышение качества результатов образования на всех уровнях. Основной задачей образования, заявленной в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, является задача «разностороннего и

своевременного развития детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности; формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда» [2].

Государство уделяет большое внимание развитию профессионального образования, недаром в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы заявлено о востребованности среднего профессионального образования [7].

Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорит о том, что СПО является одним из уровней профессионального образования. Оно позволяет приобретать в процессе обучения профессиональные знания, умения, навыки и сформировать у обучающихся, профессиональные компетенции, позволяющие выполнять работу по определенной профессии или специальности [9].

Протоколом заседания наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив № 1 от 21 октября 2011 года одобрена к реализации Дорожная карта «Национальная система компетенций и квалификаций» (НСКК), которая позволила работодателями и образовательным организациям создать единую систему профессиональных компетенций, а также систему профессиональных стандартов, в которых сформулированы актуальные требования работодателей к компетенциям работника [8]. Система профессиональных компетенций должна стать эффективным инструментом обеспечения конкурентоспособности современных выпускников среднего профессионального образования.

Для современного образования трудно переоценить значение подготовки высококвалифицированных педагогов. Общество предъявляет к педагогу серьезные требования. Для того чтобы четко обозначить социальный заказ, 18 октября 2013 г. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №544н был впервые разработан и утвержден Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5], в котором обозначены требования к содержанию профессиональной деятельности современного педагога дошкольной образовательной организации.

В связи с принятием профессионального стандарта у образовательных организаций, занимающихся подготовкой специалистов в области образования, появляется ориентир, позволяющий увидеть цель профессионального образования их выпускников. Для того чтобы быть конкурентоспособными и успешными в профессии выпускники образовательных организаций должны соответствовать требованиям описанным в Профессиональном стандарте педагога, так как Профессиональный стандарт будет служить для оценки качества профессиональной деятельности педагога и применяться «работодателями при формировании кадровой политики и в управлении

персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда» [5].

Профессиональный стандарт это документ, в котором столкнулись интересы образовательных организаций и требования работодателей, т.к. развитие образования, в настоящее время, происходит под определяющим воздействием рынка труда. Требования рынка труда изменили требования к профессиональным компетенциям педагогов ДОО.

Если мы посмотрим на описание трудовых действий в профессиональном стандарте, то мы увидим, что воспитатель должен выполнять определенные трудовые действия, среди которых, деятельность по проектированию и реализации программ, проектированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды, применению различных психолого-педагогических технологий.

Рассматривая необходимые умения, можно увидеть, что среди них встречаются умения связанные с технологиями, в том числе с технологиями проектирования, это такие умения как: владение формами и методами обучения, в том числе проектной деятельностью.

Переходя к обзору необходимых воспитателю профессионального образования знаний, мы увидим конкретные области, среди которых можно выделить связанные с технологиями, такие как, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий.

Но требования к выпускникам предъявляют не только работодатели, но их выдвигают и субъекты образования, т.е. дети, посещающие дошкольные образовательные организации, а также их родители. В законодательной базе, регламентирующей систему дошкольного образования, в январе 2014 года появился документ, изменяющий требования к профессиональным компетенциям педагогов дошкольных образовательных организаций – «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [3].

В нем мы можем увидеть, что одним из основных принципов дошкольного образования является «построение образовательного процесса на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования» [3].

В документе также указаны основные компетенции, необходимые для развития дошкольников и среди них, умение создать условия для свободного выбора детьми деятельности, умение поддерживать детскую инициативу и самостоятельность, умение вовлечь родителей (законных представителей) в образовательную деятельность, «в том числе посредством создания образовательных проектов...на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи» [3].

Таким образом, умение создавать и воплощать в жизнь проекты, в которых учитываются индивидуальные потребности детей дошкольного

возраста является показателем высокой квалификации педагога дошкольной организации.

Для реализации ведущей цели профессионального образования, которая заключается в подготовке квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих своей профессией, образовательные учреждения среднего профессионального образования перешли на обучение, по федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования (ФГОС СПО), которые позволяют реализовывать модульные программы.

Отвечая на запросы непосредственно работодателей, а также родителей и их детей 27 октября 2014 года был принят Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. №1351 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование», где в требованиях к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена можно увидеть общие и профессиональные компетенции также касающиеся проектных технологий: будущий педагог должен уметь осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий и участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области дошкольного образования [4].

Обучение, построенное на компетенциях, основывается на освоении знаний и умений, а также типов поведения, характерных для данной профессии, т.е. в ходе обучения студент должен, получить практический опыт профессиональной деятельности.

В учебную программу или курс, построенный по ФГОС СПО, заложены ясные и точные описания того, что студент должен будет знать, уметь и какой практический опыт применять в результате реализации программы. Принципом, на основе которого реализуется компетентностный подход в профессиональном образовании, является ориентация на результаты, направленные на сферу трудовой деятельности. А.М. Новиков отмечает, что ценность компетентностного подхода заключается в том, что происходит внедрение таких форм организации учебного процесса, которые требуют от учащихся самостоятельности и ответственности за результаты своего труда, что в свою очередь повышает мотивацию студентов [6].

Современные тенденции развития среднего профессионального образования определенные в документах способствуют ориентации деятельности образовательных организаций на обеспечение соответствия формируемых у студентов компетенций требованиям профессиональных стандартов.

Список литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 378 с.

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. №751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.rg.ru>.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. №1351 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://base.garant.ru/70810642/#ixzz4PXv1WeHw>.

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.rg.ru>.

6. Профессиональная педагогика: учебник / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – 3-е, изд., перераб. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 430 с.

7. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. №2765-р «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://government.ru>.

8. Распоряжение Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. №722-р О плане мероприятий («дорожную карту») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70550418>.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://273-фз.рф>.

© Е.А. Донченко

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ
ДИСЦИПЛИН**

Коровина Ирина Валентиновна

преподаватель специальных дисциплин

Гуманитарно-педагогический колледж

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В настоящее время прочно утвердилось понятие «инновации». Русский аналог этому слову – нововведение. Инновационная форма организации обучения предусматривает введение новшеств (инноваций) в цели, методы, средства и содержание обучения и воспитания, а также в порядок организации деятельности преподавателя и студента на занятии. Инновационная форма организации обучения предполагает активизацию студента на занятии посредством применения новых методов, средств обучения, изменения содержания и способов подачи материала, а также организации нового порядка взаимодействия преподавателя и студента.

Ключевые слова: инновационные формы организации учебного процесса, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, активные методы обучения.

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZATION OF TRAINING IN TEACHING SPECIAL SUBJECTS

Korovina I. V.

the teacher of special disciplines

Humanitarian-Pedagogical College

Moscow Regional Institution of Higher Education

«University for Humanities and Technologies»

Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract. Currently firmly established the concept of «innovation». Russian analogue of this word – innovation. Innovative form of training provides for the introduction of innovations (innovation) in the purposes, methods, means and content of training and education, as well as in the organization of teacher and student in class. Innovative form of training involves the activation of the student in class through the use of new methods, learning tools, changes in the content and methods of presentation, as well as the organization of a new order of interaction between the teacher and the student.

Key words: innovative forms of organization of educational process, competence approach, personality-activity approach, active learning methods.

Кардинальные изменения во всех областях социальной жизни, прогресс в науке и культуре, новые потребности в сфере педагогической деятельности привели к необходимости модернизации системы образования. Одним из возможных путей дальнейшего развития этой области являются инновации, т.е. управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Это касается содержания образования, методов и форм обучения и воспитания, организации и управления работы образовательных учреждений. Основой целью среднего профессионального образования в этой ситуации является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентоспособного на рынке труда. Поэтому основой

образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, к решению профессиональных задач.

Подготовка студентов к жизни, труду и творчеству закладывается в образовательном учреждении в процессе получения профессионального образования. Профессиональное образование предусматривает формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности, к осуществлению и выполнению полного спектра профессиональных функций.

В настоящее время перед профессиональным образованием стоят задачи не только насыщения рынка труда компетентными специалистами, но и создание возможностей для профессионального роста и развития личности.

Для этого процесс обучения и организационная методика занятия должны быть построены так, чтобы широко вовлекать студентов в самостоятельную творческую деятельность по усвоению новых знаний и успешному применению их на практике.

Общие требования к учебному занятию кратко можно сформулировать так:

- вооружать студентов сознательными, глубокими и прочными знаниями;

- формировать у студентов прочные навыки и умения, способствующие подготовке их к жизни;

- повышать воспитательный эффект обучения на занятии, формировать у студентов в процессе обучения черты личности;

- осуществлять всестороннее развитие студентов, развивать их общие и специальные особенности;

- формировать у студентов самостоятельность, творческую активность, инициативу, как устойчивые качества личности, умения творчески решать задачи, которые встречаются в жизни;

- вырабатывать умения самостоятельно учиться, приобретать и углублять или пополнять знания, работать с литературой, овладевать навыками и умениями и творчески применять их на практике;

- формировать у студентов положительные мотивы учебной деятельности, познавательный интерес, желание учиться, потребность в расширении и приобретении знаний, положительное отношение к учению.

Инновационные формы организации учебного процесса в первую очередь позволяют сменить целевую установку занятия «дать образование» на установку «образование как самореализация». Происходит смена принципа репродуктивного усвоения материала на принцип продуктивности, определяющий такую основную задачу преподавателя, как определение того, что именно, какой образовательный продукт создадут студенты в ходе занятия.

Также значение инновационных форм организации обучения состоит в переходе от профессиональной подготовки, ориентированной на знания, умения и навыки на компетентностный подход. Этот процесс имеет место, если происходит включение в план проведения занятия выявления личностной и социальной значимости темы, способствующее образованию реальной заинтересованности студентов в учебном материале, несущем практическую значимость. В свою очередь это происходит благодаря замещению заданий, не предполагающих индивидуального решения, на эвристические, проблемные задания. Такие задания не имеют однозначных «правильных» ответов. Любой ответ всегда уникален и отражает степень творческого самовыражения студента. Таким образом, сотрудничество студента и преподавателя, предполагающееся в инновационных формах организации обучения, приводит к тому, что усвоение знаний становится уже внутренней целью обучающихся, что в свою очередь повышает эмоциональный уровень, интенсифицируя усвоение материала.

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 39.02.01 «Социальная работа» подчеркивает, что специалист по социальной работе призван оказывать социальную помощь и услуги семьям, нуждающимся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании. Объектами внимания будущих специалистов могут быть различные типы социально уязвимых семей: неполные, многодетные, приемные, конфликтные, семьи с инвалидами, бездомные, семьи с аморальным поведением. Поэтому специалист в равной мере должен владеть и превентивными, и экстренными технологиями социальной работы с семьей.

Спроектированный комплекс методов подготовки социальных работников как специалистов открытого социального пространства реализовывался нами через: проблемную лекцию, групповую дискуссию, деловые, имитационные, ролевые игры, практикумы, тренинги, упражнения, проекты, тестовый контроль, самодиагностику.

В рамках курса «Социальная работа с семьей и детьми» мы использовали как традиционные так и инновационные, в том числе, активные методы обучения. Лекции и практические занятия мы строили с учетом того, чтобы дать студентам знания о профессиональной деятельности в условиях открытого воспитательного пространства, направить их на формирование профессиональной компетентности в работе с семьей.

В опытно-экспериментальной работе мы разработали и апробировали такие инновационные формы занятий как «лекция - диалог», «лекция - дискуссия», в которых мыслительный поиск осуществлялся коллективно, происходил обмен мнениями, догадками, предположениями. Учащиеся искали истину во взаимодействии, активизируя мышление друг друга. Путем заранее сформулированных наводящих вопросов мы побуждали учащихся самостоятельно прийти к правильному ответу на проблемный вопрос. В дискуссии шла борьба между разными мнениями, зарождающимися тут же в

ходе разговора. Таким образом субъектами занятий становились как преподаватель, так и студент, вступающий в новые типы взаимодействий.

Одним из наиболее эффективных средств формирования профессиональной компетентности в социально-педагогической деятельности являлся анализ педагогических ситуаций (case study), обладающий значительным мотивационным потенциалом. Имитируя социально-педагогический процесс, они ставили студента в ситуацию, максимально приближенную к условиям его будущей профессиональной деятельности в условиях открытого воспитательного пространства, создавали эффект реальности.

Реализация личностно-деятельного подхода в процессе преподаваемой дисциплины, обеспечивающей субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами, студентов между собой, предполагала использование деловых игр, которые существенно влияли на формирование готовности к социально-педагогической работе с семьей. Игры «Давление в коллективе социального учреждения», «Консультирование семьи», «Конфликт социальный работник – клиент» позволили задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста.

В деловой игре обучение студентов происходило в процессе совместной деятельности, причем каждый решал свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре — это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом — общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности.

Активные методы обучения были реализованы также через проектное обучение, позволяющее развить навыки самостоятельного мышления, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи. Эпиграфом к проектному обучению может служить пословица: «Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь». При подготовке проекта «Что бы я сделал для улучшения социальной работы с семьей» учащиеся самостоятельно выполняли комплекс поисковых, исследовательских работ с целью теоретического или практического решения значимой проблемы. Результатом работы над проектом являлась презентация сначала внутри группы, а затем на студенческой научной конференции. Данные навыки необходимы студентам в дальнейшей работе в качестве специалистов открытого социального пространства.

Для формирования профессиональных умений на практических занятиях применялся социально-педагогический тренинг, включающий упражнения, помогающие студентам раскрыть свои личностно-профессиональные качества. Этот метод отвечает современным запросам практики на «психологическую

технологии»: что и как делать в работе с людьми. Методом тренинга мы проводили занятия по темам: «Технология социальной работы с семьей и детьми», «Система работы с дезадаптированными детьми и подростками», «Основные модели семейных отношений».

Список литературы:

1. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Современное слово, 2006.
2. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник / Е.В. Бережнова. – М.: Просвещение, 2006.
3. Борытко, Н.М. Теория обучения / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГПУ, 2006.
4. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие / А.Н. Джурицкий. – М.: Дрофа, 2008.
5. Поляков, С.Д. В поисках педагогической инновации / С.Д. Поляков. – М.: Дрофа, 2003.
6. Шаронова, С.А. Социальные технологии: деловые игры / С.А. Шарова. – М., 2013.

© И.В. Коровина

**УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (АНГЛИЙСКОМУ) ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ СПО**

Кудрявцева Наталья Сергеевна

преподаватель английского языка

Гуманитарно-педагогический колледж

*ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г.о. Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается уровневая дифференциация в обучении студентов СПО иностранному (английскому) языку.

Ключевые слова: английский язык, обучение, дифференциация, студенты.

**THE LEVEL DIFFERENTIATION
IN TEACHING FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE STUDENTS SPO**

Kudryavtseva N.S.

English language teacher

Humanitarian-Pedagogical College

*Moscow Regional Institution of Higher Education
«University for Humanities and Technologies»
Orekhovo-Zuyevo, Russia*

Abstract. The article reveals the level differentiation in teaching students of SPO foreign (English) language.

Key words: English language teaching, differentiation, students.

В научной литературе о необходимости дифференцированного обучения студентов говорится много в последние годы. В тоже время дифференциация в условиях образовательного процесса СПО остается до сих пор малоизученной проблемой. Тем не менее, все методисты согласны с тем, что дифференцированное обучение в современных условиях способно:

- исключить неоправданную уравниловку студентов;
- охватить вниманием всех студентов;
- помочь реализовать желание сильных студентов быстрее и глубже продвигаться в образовании;
- дать возможность преподавателю более эффективно работать с проблемными студентами;
- повышать уровень мотивации ученья у студентов.

В рамках нашего исследования мы понимаем дифференциацию как сложное, системное явление в профессиональном образовании, которое учитывает индивидуальные различия студентов СПО на уровне содержания образования, форм организаций, методики и условий обучения, обеспечивая развитие творческого потенциала, самобытности и уникальности личности.

Основной особенностью уровневой дифференциации обучения иностранному (английскому) языку является градация требований к знаниям и умениям студентов, где выделяется уровень обязательной подготовки, определяющий достаточную нижнюю границу усвоения материала – посильный и доступный каждому обучающемуся. На его основе формируются повышенные уровни овладения курсом. Таким образом, студенты получают право, участь в одной группе и по одной программе, выбирать тот уровень усвоения знаний, который соответствует их потребностям, интересам и способностям.

С целью организации дифференцированного обучения в нашем учреждении создаются гомогенные группы по разным признакам (по темпу работы, способностям, интересам, проблемам в обучении), в которых деятельность учащихся становится целеустремленной и успешной. В условиях дифференцированного обучения студент ставится в ситуацию выбора и самооценки своих возможностей, что само по себе важно для развития личности.

В условиях такой работы дифференциация может быть двух видов: внешней и внутренней. Внешняя дифференциация реализуется, например, через обучение английскому языку студентов различных отделений, групп. Это разделение студентов по определенным признакам на стабильные группы, в которых содержание образования, методы обучения и организационные формы различаются. Внутренняя дифференциация осуществляется в студенческой группе в рамках общей для всей программы через дифференцированный и индивидуальный подход за счет сочетания форм, методов и приемов, новых технологий обучения. Внутренняя дифференциация учитывает индивидуально-типологические особенности студентов в процессе обучения их в стабильной группе, созданной по случайным признакам. Разделение на группы может быть

явным или неявным, состав группы меняется в зависимости от поставленной учебной задачи.

Акцентируем внимание, что внешняя дифференциация не отрицает, а наоборот, предполагает одновременное существование и внутренней в организации учебного процесса, ибо создаваемые при внешней дифференциации группы являются более или менее гомогенными по одному признаку, но гетерогенными по другим, что оставляет необходимый простор для внутренней дифференциации.

Виды дифференциации определяются, исходя из тех признаков, которые лежат в основе разделения студентов на группы. Традиционные виды дифференциации – это дифференциация по общим и специальным способностям, по интересам, проектируемой профессии, по времени, условиям обучения и образовательным целям.

Разновидность внутренней дифференциации – дифференциация уровневая, при которой студент получает право и возможность выбирать уровень усвоения учебного материала (но не ниже базового). Уровни усвоения предъявляются студентам в форме перечня знаний, умений и навыков, которые они должны приобрести.

Рассмотрим подробнее два вида уровневой дифференциации, которые успешно могут использоваться при обучении студентов СПО иностранному языку:

1. Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (автор В.В. Фирсов). В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения и стандарта обязательной общепрофессиональной подготовки. Особенности методики преподавания в рамках данной технологии являются: блочная подача материала, работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения; наличие учебно-методического комплекса (банка заданий обязательного уровня, системы специальных дидактических материалов в учебниках). Основное условие уровневой дифференциации – систематическая повседневная работа по предупреждению и ликвидации пробелов путем организации пересдачи долгов, коллоквиумов, зачетов.

2. Внутригрупповая (внутрипредметная) дифференциация (автор Н.П. Гузик). Автор назвал свою систему «комбинированной системой обучения», имеющей две отличительные стороны: внутригрупповую дифференциацию обучения по уровню и развивающий цикл занятий по курсу.

Выделяется три типа дифференцированных программ: «А», «Б», «С», разной степени сложности. Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт. Задания программы «С» должен уметь выполнить каждый студент, прежде чем приступить к работе по следующей за ней программой. Программа «В», помимо конкретных задач, вводит дополнительный материал, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает функционирование и применение понятий. Выполнение программы «А» поднимает студентов на уровень осознанного, творческого применения знаний.

Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Выбор программы изучения предоставляется самому студенту. Так обеспечивается общий для всех базовый минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию. По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методом «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения студентами общим для всех уровнем образовательного стандарта. Сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы позволяет на фоне уровня базового стандарта выявить различия в знаниях студентов. Для этого используются следующие формы занятий: работа по группам, работа в режиме диалога (постоянные и динамические пары), семинарско-зачетная система, модульное обучение, дополнительные индивидуальные задания, индивидуализированное консультирование.

© Н.С. Кудрявцева

МАТЕРИАЛЫ ПО АТТЕСТАЦИИ КАК СТИМУЛ ДЛЯ ДУАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Петрова Елена Владимировна

*кандидат педагогических наук,
начальник центра аттестации*

ГАУ ДПО «Смоленский областной институт развития образования»

г. Смоленск, Россия

Полторацкая Нина Леоновна

*кандидат педагогических наук,
директор ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»*

г. Смоленск, Россия

Репина Галина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по инновационному развитию
ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»*

г. Смоленск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются материалы по аттестации воспитателей Смоленской области, выявляется их роль как стимула для моделирования и реализации алгоритмов дуального взаимодействия образовательных организаций.

Ключевые слова: материалы по аттестации, дуальное взаимодействие, инклюзия в профессиональном образовании.

**MATERIALS FOR CERTIFICATION AS AN INCENTIVE FOR THE DUAL
INTERACTION OF TUTORS WITH STUDENTS
OF PEDAGOGICAL COLLEGE**

Petrova E.V.

*the candidate of pedagogical Sciences,
head of certification center*

*State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Smolensk
Regional Institute Development Education»
Smolensk, Russia*

Poltoratskaya N.L.

*the candidate of pedagogical Sciences,
Director «Smolensk Pedagogical College»
Smolensk, Russia*

Repina G.A.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Deputy Director on innovative development
«Smolensk Pedagogical College»
Smolensk, Russia*

Abstract. The article discusses the materials for certification of teachers of the Smolensk region, reveals their role as stimulus for the simulation and realization of the algorithms of the dual interaction of educational institutions.

Key words: materials evaluation, dual interaction, inclusion in professional education.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.12 г. №273-ФЗ) ставит перед руководителями чёткие цели, регламентирующие их управленческую деятельность. При этом пути достижения этих целей руководители выбирают самостоятельно на основании всестороннего анализа социального заказа на образовательные услуги. Особый статус при выборе путей достижения поставленных целей в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) приобретает инновационная деятельность.

В соответствии с индикаторами и маркерами инновационной деятельности развитие профессиональной компетентности в условиях ФГОС осуществляется через освоение образовательных программ, программ самообразования, овладение образовательными и информационно-коммуникационными технологиями как на уровне образовательной организации, так и на муниципальном, региональном и федеральном (международном) уровнях. Поэтому оценка уровня квалификации педагогических работников является системообразующим элементом дидактического фреймирования, стимулирующим возникновение контекстных образовательных «ноу-хау» в ходе подготовки к аттестационной процедуре. В этой связи аттестация позиционируется на региональном уровне как

эффективное средство оценки уровня профессиональной компетентности и стимулирования профессионального развития воспитателя.

Для организации процесса аттестации воспитателей в Смоленской области разработаны специальные методические материалы, которые позволяют по значимым качественным позициям получить условный балльный эквивалент для установления квалификационной категории, а также осуществить индивидуальную самооценку достижений. В практической деятельности воспитателя предлагаемые алгоритмы оценки и самооценки инструментария профессиональной деятельности способствуют обобщению актуального передового опыта и блокируют возможность безоценочной деятельности педагога.

Материалы включают описание:

- показателей критериев оценки результатов профессиональной деятельности воспитателей, претендующих на категорию (первую или высшую);
- фреймовой структуры аттестационных материалов воспитателей, претендующих на категорию (первую или высшую);
- критериев экспертного оценивания аттестационных материалов воспитателей, претендующих на категорию (первую или высшую);
- показателей критериев оценки результатов профессиональной деятельности инструкторов по физической культуре, претендующих на категорию (первую или высшую);
- критериев экспертного оценивания аттестационных материалов инструкторов по физической культуре, претендующих на категорию (первую или высшую);
- словарь основных понятий [2].

Материалы составлены на основе нормативно-функционального и компетентностного подходов. Они раскрывают психологически комфортный механизм фреймовой индикации аттестационных материалов воспитателей, наиболее эффективный в формате заочной объективной коллективной экспертной оценки. Такая оценка проводится в целях установления квалификационной категории в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и приказом Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (далее – Порядок).

В условиях внедрения Порядка проведения аттестации система экспертной оценки аттестационных материалов педагогических работников была многократно общественно-профессионально обсуждена и апробирована на уровне региона, на основании чего были разработаны, конкретизированы и детализированы возможные показатели критериев оценки. Полученный экспертный инструментарий ориентирует современного воспитателя к осознанию необходимости профессионального развития и саморазвития как

важнейших средств формирования профессиональной компетентности и построения индивидуального профессионального профиля; он адресован специалистам, осуществляющим экспертизу аттестационных материалов, педагогическим работникам, руководителям образовательных организаций, заинтересованной педагогической общественности.

Важно отметить, что в процессе подготовки аттестационных материалов для экспертной оценки воспитателю необходимо самостоятельно проанализировать и оценить результаты профессиональной деятельности, представить фактические документы, подтверждающие эти результаты. При этом не следует представлять пространные рассуждения, описание педагогических технологий, методик, а необходимо представить причинно-следственную связь между профессиональными действиями воспитателя и достигнутыми результатами. Достоверность представленных результатов может быть подтверждена существующей в образовательной организации учетно-отчетной документацией (справками, протоколами, приказами и др.), материалами из папки собственных достижений воспитателя. Важно, чтобы эти документы были в наличии и были доступны экспертам посредством ссылок на интернет-ресурсы.

По нашему мнению, фреймовая структура аттестационных материалов воспитателей в явном виде включает как минимум два важных в русле заявленной проблематики критерия. Рассмотрим далее эти критерии, показатели и индикаторы к ним подробнее.

Критерий 1. Выявление и развитие у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности [2, с. 22]. Критерий детализирован по показателям:

- деятельность педагогического работника по выявлению способностей воспитанников;
- результативность деятельности педагогического работника по развитию способностей воспитанников;
- участие и достижения воспитанников в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях по профилю деятельности педагогического работника

Констатирующий уровень первого и второго показателей имеет следующие индикаторы: учебный год, группа, количество воспитанников, перечень проведенных мероприятий по развитию способностей в соответствии с утвержденным планом руководителя образовательной организации (выходные данные проведенных мероприятий со ссылкой на интернет-ресурс), направления деятельности, требующие совершенствования.

Планово-прогностический уровень первого и второго показателей имеет следующие индикаторы: учебный год, группа, количество воспитанников, период работы (в рамках межаттестационного периода), название программы по развитию способностей (выходные данные программы со ссылкой на интернет-ресурс), развиваемые способности, наименование педагогических методик с указанием авторов, реализуемая цель, показатели, по которым отслеживалась эффективность деятельности воспитателя, результаты стартовой

и итоговой диагностики, педагогические компетенции, требующие дальнейшего совершенствования.

Третий показатель имеет следующие индикаторы: учебный год, группа, количество воспитанников, наименование мероприятия, дата проведения, уровень участия в мероприятии (муниципальный, региональный, российский/международный), количество воспитанников, принявших участие в мероприятии, количество победителей и (или) призеров, выходные данные документа со ссылкой на интернет-ресурс.

Критерий 2. Личный вклад педагога в повышение качества образования. Критерий детализирован по показателям:

- продуктивное использование образовательных технологий;
- личный вклад педагога в совершенствование методов обучения и воспитания;
- участие педагогического работника в исследовательской (инновационной) деятельности;
- участие педагога в работе экспертных групп, жюри профессиональных конкурсов;
- публикации по проблемам развития, воспитания, образования.

Индикаторы первого показателя таковы: учебный год, группа количество воспитанников, используемые образовательные технологии (названия), показатели, по которым отслеживалась эффективность применения педагогических технологий в практической деятельности, результаты диагностики (стартовой и итоговой), выходные данные конспектов и (или) технологических карт с обоснованием актуальности использования и ссылкой на интернет-ресурс.

Констатирующий уровень второго показателя включает следующие индикаторы: учебный год, группа, количество воспитанников, элементы (методы и (или) приемы) базовых технологий ФГОС, которые подверглись изменению, актуальность в контексте работы с воспитанниками.

Планово-прогностический уровень второго показателя включает следующие индикаторы: период работы, группа, количество воспитанников, название плана (программы), в рамках которой проводилась работа (выходные данные документа), название технологий, актуальность в контексте работы с воспитанниками, цель изменения, элементы (методы и (или) приемы) базовых технологий ФГОС, которые подверглись изменению, показатели, по которым отслеживалась эффективность изменения (совершенствования), результаты использования (стартовая и итоговая диагностики).

Третий показатель имеет следующие индикаторы: учебный год, виды деятельности, уровень участия (на уровне образовательной организации, муниципальном уровне или на региональном, всероссийском уровне), степень участия, виды выполненных работ, перечень функций, выходные данные документа со ссылкой на интернет-ресурс.

Четвертый показатель включает такие индикаторы, как: учебный год, уровень участия, выходные данные документов по видам деятельности со

ссылкой на интернет-ресурс (приказы, протоколы заседаний оргкомитетов профессиональных конкурсов).

Пятый показатель имеет следующие индикаторы: учебный год, количество публикаций, наличие опубликованных материалов (педагогический опыт):

- на сайте образовательной организации, в которой работает воспитатель, или в сети интернет (выходные данные материалов со ссылкой на интернет-ресурс), краткая аннотация к публикации;

- в сборниках конференций, периодических педагогических изданиях (в том числе электронные издания, зарегистрированные как СМИ), выходные данные опубликованных материалов со ссылкой на интернет-ресурс.

Наличие во фреймовой структуре аттестационных материалов указанных критериев, доступно и подробно детализированных в показателях и индикаторах, явилось весомым стимулом для социальных партнеров ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» по организации дуального взаимодействия с будущими специалистами.

На совещаниях специалистов ГАУ ДПО «Смоленский областной институт развития образования», администрации, педагогов, специалистов центра социально-педагогического сопровождения профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья «Оберег» (далее – центр «Оберег») ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж», руководителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений – социальных партнеров колледжа, – были обсуждены позиции аттестационного фрейма, выявляющие значимость развития технологий дуального взаимодействия, смоделирован инновационный алгоритм дуального взаимодействия и уточнены пробные условия его реализации.

Согласно классическим примерам реализации дуального образования команда потенциальных работодателей в течение половины учебного времени на практике дает образцы реализации профессиональных компетенций, позволяющих будущим педагогам приобрести метапредметные компетенции, принимаемые, в идеале, международным сообществом [1, с. 10]. Учитывая указанную позицию, мы пошли по пути соединения дуальной и инклюзивной составляющей, позиционируя не только преподавателей ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» и педагогов его организаций-партнеров, но и студентов старших курсов колледжа, в том числе и альтернативно одаренных, как носителей и трансляторов метапредметных представлений и умений по выбранным профессиональным образовательным областям.

Приведем далее смоделированный нами с учетом регионального аттестационного фрейма рабочий алгоритм дуального взаимодействия.

1. Руководители, педагоги колледжа, руководители, воспитатели дошкольных образовательных организаций:

- 1.1. согласовывают профессиональную образовательную область, в рамках которой пройдет взаимодействие;

1.2. составляют график проведения дуальных мероприятий на базе колледжа, прогимназии, иных дошкольных образовательных организаций;

1.3. определяют формы дуальных мероприятий и утверждают кандидатуры ответственных за качество мероприятий;

1.4. предоставляют необходимый образовательный контент для студентов;

1.5. помогают студентам планировать и, при необходимости, проводить формы педагогической работы;

1.6. оценивают эффективность дуального взаимодействия;

1.7. обсуждают результаты дуального взаимодействия на заседаниях базовой кафедры.

2. Студенты выпускного курса по специальности «Дошкольное образование» под руководством преподавателей колледжа:

2.1. изучают теоретико-методические аспекты заданной образовательной области, составляют мобильный опорный конспект по выбранной профессиональной области и моделируют содержание педагогической работы с дошкольниками;

2.2. знакомят с планом-конспектом педагогической работы воспитанников центра «Оберег» – альтернативно одаренных обучающихся старших курсов колледжа по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» и определяют последовательность их действий по обеспечению валеологического пространства запланированной педагогической работы;

2.3. осуществляют функции тьюторов по отношению к воспитанникам центра «Оберег» по заданной образовательной области, совместно с ними подбирают и изготавливают образовательный контент для педагогической работы с дошкольниками;

2.4. совместно с воспитанниками центра «Оберег» посещают открытые занятия, мастер-классы по выбранной образовательной области в тех дошкольных образовательных организациях, где работают они сами или выпускники колледжа прошлых лет;

2.5. в бинарном формате с альтернативно одаренными обучающимися реализуют формы взаимодействия с дошкольниками на базе выбранного дошкольного образовательного учреждения;

2.6. получают экспертную оценку педагогов дуальной базы;

2.7. совершенствуют и защищают план-конспект проведенной педагогической работы и получают оценку педагогов колледжа.

Студенты старших курсов специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» под руководством специалистов центра «Оберег» и в условиях волонтерского тьюторства студентов выпускного курса специальности «Дошкольное образование»:

3.1. знакомятся с планом-конспектом педагогической работы на базе партнеров дуального взаимодействия;

3.2. интериоризируют последовательность действий по обеспечению валеологического пространства запланированной педагогической работы;

3.3. осуществляют функции стажеров по отношению к студентам выпускного курса по специальности «Дошкольное образование» по заданной профессиональной образовательной области;

3.4. участвуют в подборе и изготовлении образовательного контента для педагогической работы с дошкольниками;

3.5. посещают открытые занятия, мастер-классы по заданной образовательной области в дошкольных образовательных организациях, где работают выпускники колледжа;

3.6. в бинарном формате со студентами выпускного курса по специальности «Дошкольное образование» реализуют формы взаимодействия с дошкольниками на базе социальных партнеров колледжа;

3.7. получают коллективную экспертную оценку студентов выпускного курса по специальности «Дошкольное образование», педагогов дуальной базы, педагогов колледжа, фиксируемую в индивидуальных портфолио.

Поскольку описанный выше алгоритм:

- предусматривает в ходе дуального взаимодействия для каждого из участников и позицию наставника, и позицию обучающегося;

- выстроен с учетом важности реализации инклюзии в профессиональном образовании;

- смоделирован в формате «конкретные шаги к успеху»,

мы дали ему условное название «Double training: seven steps to success» - «Двойное обучение: семь шагов к успеху».

Итак, локальный аттестационный экспертный фрейм Смоленской области выявляет для воспитателей региона детерминанты самооценки, экспертной оценки и принятия решения о соответствии требованиям первой или высшей квалификационной категории, связанные с выполнением наставнических функций и компетенций, позволяющих участвовать в инновационной деятельности. Поэтому он может считаться ориентиром для совершенствования современных технологий профессионального образования, в частности, разработке алгоритмов дуального взаимодействия, способствующих интеграции в общество альтернативно одаренных обучающихся.

Раскрытый в статье алгоритм дуального взаимодействия в настоящее время апробируется на базе ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» и его социальных партнеров и позиционируется как механизм реализации миссии колледжа по формированию у специалистов среднего профессионального образования региона способности и готовности осуществлять включенную социокультурную волонтерскую деятельность.

Список литературы:

1. Васенин Е.И. Дуальная система образования как успешный проводник профессиональной и социальной адаптации студента / Е.И. Васенин, В.П. Голубева // Среднее профессиональное образование. – 2016. - №6. – С. 8-11.

2. Материалы по аттестации воспитателей для установления квалификационной категории (первой или высшей) / Автор-составитель Е.В. Петрова. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО. – 2016. – 84 с.

© Е.В. Петрова, Н.Л. Полторацкая, Г.А. Репина

РАЗВИТИЕ АКТИВНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Чумакова Елена Сергеевна

преподаватель ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж»

г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления подготовки будущих учителей начальных классов к работе в образовательной среде. Представлены методы подготовки активного преподавателя в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, учитель начальных классов, образовательная среда, активные методы обучения.

DEVELOPMENT ACTIVITY IN THE TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE

Chumakova E.S.

teacher «Nizhny Novgorod Provincial College»

Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article reveals the content and direction of training of future primary school teachers to work in an educational environment. The methods of preparing an active teacher in the future professional activity.

Key words: education, teacher, educational environment, active learning methods.

Любой преподаватель – это творческая личность, и это бесспорная истина, доказанная веками. Поэтому развивать активность будущего преподавателя и его творческий потенциал, чтобы вырастить качественного и профессионального учителя, необходимо начиная с 1 курса обучения в педагогическом колледже. Причем, на наш взгляд, помимо непосредственно педагогических дисциплин (педагогика, теория и методика воспитания) активировать познавательную деятельность студентов необходимо и на других дисциплинах, в том числе и общеобразовательных (английский язык, биология, химия и др). Это позволяет студентам чувствовать себя абсолютно равным участником образовательного процесса, помогает развивать его познавательную активность и формировать инициативного и деятельного будущего профессионала.

Активировать познавательную деятельность студента на общеобразовательных дисциплинах возможно при помощи использования широко известных активных методов обучения.

Современные АМО – это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы [1].

На сегодняшний день большое количество ученых и педагогов изучают, разрабатывают и применяют на практике разнообразные виды активных методов обучения. Большой вклад в развитие теории и практики АМО внесли: Т.П. Тимофеевский, Р.Ф. Жуков, И.Г. Абрамова, М.М. Бирштейн, Ю.С. Арутюнов, В.Ф. Комаров, А.Л. Лифшиц, Б.Н. Герасимов, А.П. Панфилова, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, В.Я. Платов, А.М. Смолкин, А.В. Хуторской, И.М. Сыроежин и др.

Разнообразие данных методов и различные способы их применения позволяют каждому преподавателю найти наиболее подходящие для своего предмета способы активизации обучения студентов.

На наш взгляд, игровые методы активного обучения в наиболее легкой и непринужденной форме позволяют студентам быстро и эффективно включиться в процесс образования, имитировать ситуации, которые могут возникнуть в ходе их будущей профессиональной деятельности и разработать действенные способы решения поставленных в задачах игры проблем.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) направлены на имитацию процессов решения новых проблем, сложных социально-производственных задач, требующих не только объединения усилий специалистов различных направлений и их заинтересованности в достижении желаемого результата, но и проведения технологических процедур с целью освобождения участников от стандартов и шаблонов мышлелеadership и поведения. К играм данного класса, так называемого «открытого» типа, относятся поисково-апробационные и инновационные, а также некоторые другие (по названию, но не по существу) [1].

Инновационные игры предназначены для развития и формирования инновационного мышления и поведения, способности генерировать и разрабатывать внедренческие проекты, для экспериментального проведения нововведений.

Поисково-апробационные игры предназначены для развития интеллектуального и творческого потенциала, направленного на поиск, разработку и испытание новых идей, направлений, видов деятельности [1].

Разыгрывание ролей – имитационный игровой метод обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

- наличие проблемы или задачи в сфере профессиональной деятельности и распределение ролей между участниками их решения (например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитировано производственное совещание);

- взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников;

- ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т. д.;

- оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем [1].

Исходя из данных, приведенных выше, можно сделать предположение, что данные методы можно применить практически на всех дисциплинах учебного плана преподавателя начальных классов. Однако каждая дисциплина имеет свои особенности применения данных методов, поэтому каждый преподаватель должен модифицировать игровые формы АМО под свою программу и задачи, поставленные в процессе подготовки к уроку.

На уроках иностранного языка применение различных видов игр помогает не просто активизировать познавательную деятельность студентов, изучить новые формы слов, словосочетаний и грамматических конструкций, но и развить профессиональную активность, творческие способности и креативность в будущей учительской деятельности. Многие студенты при поступлении в колледж еще не имеют достаточного опыта публичных выступлений, планирования урока или другого творческого процесса, игровые формы обучения позволяют студентам такой опыт приобрести, раскрыть свой творческий потенциал.

Одним из самых известных видов организационно-деятельностных игр, применяемых на уроках иностранного языка являются ОДИ в виде проектов. Студенты в течение нескольких недель готовят проект на заданную тему (например, интервью с известной личностью, путеводитель по родному городу и др). Учащиеся активно собирают материал, готовят презентацию, переводят информацию на английский язык, применяют активную лексику урока, а также развивают творческий потенциал и учатся работать в команде. В ходе подготовки к представлению проектов учащиеся получают следующие навыки, являющиеся основными, приобретение которых является задачами, которые ставятся перед преподавателями колледжа образовательными стандартами:

- умение вести групповую работу, ее разработка, согласование и оценка результатов;

- умение решать проблемные ситуации;

- умение обсудить задачу в команде, дать консультацию по различным проблемам;
- создание условий для приобретения жизненного опыта;
- умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты.

А также творческая и интересная работа, которая не ограничивает потенциал студента жесткими рамками и правилами стимулирует его работать активно, применяя все полученные в ходе занятий знания.

Однако, как показывает практика, учителя не достаточно часто применяют такие методы обучения на своих занятиях. Причин существования такой ситуации выделяется несколько. Во-первых, отсутствие достаточных навыков у самих преподавателей в проведении занятий в форме ОДИ. Во-вторых, отсутствие методической литературы, подробно объясняющей методику проведения таких учебных занятий. В-третьих, отсутствие желания у преподавателей менять сложившуюся годами практику ведения своих занятий, необходимость перестраивать учебный процесс и оформлять различную документацию.

Возможным решением данной проблемы будет проведение обучающих семинаров для преподавателей, на которых будет представляться лекционный курс по изучению теоретических основ применения активных методов обучения и в частности организационно-деятельностных игр, а также обмен опытом преподавателями различных дисциплин по применению данных методов на практике, решение возникающих проблем, просмотр результатов такого обучения, изучение полученных результатов и, как следствие, оформление полученных результатов в виде научных статей и другой методической литературы. Такие семинары также могут «вдохновить» преподавателей на модернизацию имеющихся АМО и разработку новых видов методов активного обучения.

В итоге, применение активных методов обучения на практике, а в частности различных видов обучающих игр, позволяет расширить набор профессиональных компетенций не только у студентов, но и у преподавателей, разнообразить учебный процесс, повысить активность преподавателей и студентов на занятиях, увеличить уровень самостоятельной работы студентов и разработать новые обучающие методики преподавания учителями различных дисциплин.

Список литературы:

1. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

© Е.С. Чумакова

РАЗДЕЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Авдеева Татьяна Ивановна

кандидат педагогических наук

*начальник отдела развития дистанционных технологий
и электронного обучения*

*Ресурсного центра педагогического образования Московской области
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос использования технологий электронного и дистанционного обучения, а также интерактивных технологий с учетом их реализации в Государственном гуманитарно-технологическом университете.

Ключевые слова: дистанционные технологии, информационно-образовательная среда, интерактивные технологии.

MODERN TECHNOLOGIES OF PREPARATION OF THE TEACHER

Avdeeva T.I.

the candidate of pedagogical Sciences

head of Department of development of remote technologies and e-learning

Resource center of pedagogical education of Moscow region

Orekhovo-Zuyevo, Russia

Annotation. The article discusses the use of technology and e-learning, and interactive technologies based on their implementation in the State Humanitarian University of technology.

Key words: remote technologies, information-educational environment, interactive technology.

Современные изменения, происходящие в образовании, в частности принятие закона «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.2012, Статья 16, Статья 28), расширяют возможности применения и реализации электронного обучения и дистанционных технологий. Таким образом, к педагогу предъявляются новые требования, которые указывают на необходимость использования новых технологий в образовательном процессе.

Внедрение дистанционных технологий в учебный процесс Государственного гуманитарно-технологического университета (далее ГГТУ) связан, в первую очередь, с работой в информационно-образовательной среде Moodle, установленной в университете в 2012 году. Информационно-образовательная среда Moodle позволяет преподавателям и обучающимся (будущим учителям) более активно пользоваться дистанционными технологиями (проводить входное тестирование первокурсников,

компьютерное тестирование студентов, осуществлять тренинги совместной работы студентов и преподавателей в дистанционном режиме обучения, знакомится с электронными лекциями, практическими занятиями), при этом делая интереснее и доступнее обучение для студента, давая ему возможность обучаться в индивидуальном темпе, при этом четко соблюдая график учебного процесса. Отметим, что основной задачей информатизации процесса обучения в университете является предоставление студенту актуального методического обеспечения по дисциплинам и контакт с профессиональным преподавателем в ходе учебного процесса путем внедрения инновационных образовательных технологий: электронного обучения и дистанционных технологий, которыми он сможет пользоваться в любой момент времени и с любого мобильного устройства.

При применении дистанционных образовательных технологий учебный процесс включает в себя основные формы традиционной организации, а также дополнительные возможности систематического взаимодействия с преподавателем (автором) курса и управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов (занятие, задания, чат, форум, опрос, тест, Wiki).

Дистанционное обучение позволяет совмещать в себе самостоятельную познавательную деятельность обучающегося с разнообразными источниками информации, например, учебными материалами, предоставляемыми преподавателем; пользоваться различными механизмами обратной связи и контроля; общаться в рамках курса с преподавателем, консультантами и другими студентами, группой; а также вести проектную и исследовательскую работу. Такой комплексный подход к организации процесса дистанционного обучения позволяет не только эффективно осваивать образовательный материал, но и формировать личностные качества будущего учителя, в частности информационную культуру. Таким образом, помещая студента в информационно-образовательную среду Moodle, создаем не только условия для приобретения им новых знаний, но и формируем условия для возникновения осознанной потребности в получении знаний, работе с информацией для достижения поставленных задач, что несомненно пригодится, когда молодой педагог придет в школу.

Кроме информационно-образовательной системы среде Moodle при внедрении дистанционных образовательных технологий целесообразно использовать интерактивные технологии и средства. Так для установления совместной деятельности и виртуального взаимодействия студентов и преподавателей в университете применяем программную платформу AdobeConnect. AdobeConnect позволяет организовать удаленную совместную работу педагога и студентов. Обсуждение проекта, презентаций, предусматривающих интерактивное взаимодействие и дискуссию, вот лишь немногие примеры, для которых можно использовать AdobeConnect. Конечно, есть ситуации, когда без личного общения педагога и студента не обойтись, однако в остальных случаях использование AdobeConnect позволяет осуществлять учебу в комфортной для студента среде.

Таким образом, работа в дистанционной образовательной системе основана на совместной деятельности преподавателя и студента.

В соответствии с учебным планом и образовательной целью преподаватель может выбирать необходимые организационные формы занятий: лекционные занятия (преподаватель либо размещает учебное пособие, текст лекции, презентацию, запись видеолекции, либо проводит видеолекцию (on-line), видеоконференцию), лабораторные и практические занятия (симуляторы, обучающее видео задание, ссылка удаленный доступ), контрольные занятия (это могут быть задания в виде отсылки файлов; прохождение тестов on-line, off-line; видео опрос (on-line), форум), семинары (форум-дискуссия, видеоконференция, видеолекция (on-line) со сменой докладчика), консультации (личное сообщение, чат, виртуальная комната, групповая видео консультация), самостоятельная работа (работа с электронным УМК, самостоятельный поиск информации).

Так студент во время обучения в вузе, за счет самоорганизации деятельности, использования средств информационно-компьютерных технологий, повышает свой творческий потенциал, развивает умение быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации, осмысливает ее и применяет для решения конкретных познавательных или практических проблем, задач, возникающих в профессиональной деятельности (в процессе обучения выходя на педагогическую практику). Отметим, что «новый» учитель должен владеть определенной системой знаний и умений в сфере информационно-коммуникационных технологий, иметь высокую квалификацию в области преподаваемой дисциплины, проявлять творческую активность при создании учебных материалов.

Таким образом, применение интерактивных технологий в учебном процессе ГГТУ, связано, во-первых, с эффективной деятельностью педагога в управлении и демонстрации визуального материала, в организации групповой работы, в создании собственных инновационных разработок; во-вторых, с формированием необходимых умений будущих педагогов применять специальное оборудование, установленное в школах: интерактивные доски, приставки, компьютер, проектор и т.д.

Современные интерактивные технологии в преподавании, сводятся не столько к простому изложению знаний, сколько к умению направить познавательные способности студента на самостоятельный поиск информации.

В учебном процессе ГГТУ широко используются активные методы обучения, позволяющие проводить занятия в интерактивном формате, включая деловые игры, ролевые игры, игровое проектирование, кейс-стади, проблемные лекции и семинары, учебные конференции, тематические дискуссии, подготовку и презентацию студентами научных докладов, оппонирование и рецензирование докладов или рефератов, проведение круглых столов, выполнение творческих заданий.

В настоящее время возможности применения интерактивных методов обучения расширяются на основе использования инструментов электронного

обучения в ГГТУ. В Университете функционирует информационно-образовательная среда Moodle, включающая авторские электронные учебно-методические комплексы, осуществляется доступ к электронным библиотечным ресурсам, а также возможности взаимодействия участников учебного процесса расширены применением программной платформы AdobeConnect. Внедрение дистанционных и интерактивных технологий в процесс обучения вносит огромный вклад в совершенствование качества обучения студентов, способствует профессиональному росту преподавателей на основе овладения ими компьютерных технологий, а также помогает быстро и эффективно совершенствовать систему управления процессом обучения в университете.

Список литературы:

1. Авдеева, Т.И. Личность современного студента / Т.И. Авдеева // Инновации в науке: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 10(47). – Новосибирск: СибАК, 2015. – С. 46-51.

2. Авдеева, Т.И. Использование дистанционного обучения в России / Т.И. Авдеева // Организация, управление и методология оценки качества дистанционного обучения: Сборник статей по материалам научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 5-8.

3. Приказ № 2 от 9 января 2014 г. Министерства образования и науки РФ об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. – <http://www.rg.ru/2014/04/16/obuchenie-dok.html>.

4. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ от 29.12.2012. – <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>.

© Т.И. Авдеева

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Болгарова Мария Андреевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического
и специального образования*

*БУ ВО Хантымансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, Россия*

Аннотация. В статье описана суть метода анализа конкретных ситуаций, представлен анализ форм организации занятий с применением данного метода. Представлен конспект семинарского занятия для студентов направления подготовки 050100.62 Педагогическое образование (профиль Дошкольное образование) по дисциплине «Основы специальной педагогики и психологии» с применением метода анализа конкретных ситуаций.

Ключевые слова: кейс-метод, метод ситуационного анализа, этапы работы с кейсом.

APPLICATION OF THE METHOD OF ANALYSIS OF SPECIFIC SITUATIONS IN TEACHING PRACTICE

Bolgarova M.A.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of educational and special education
Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russia*

Abstract. The article describes the method of analysis of specific situations, the analysis of forms of organization of work with the use of this method. Abstract presented seminars for the students of the specialty 050100.62 Pedagogical education (Preschool education) for the discipline «Fundamentals of special pedagogy and psychology» using the method of analysis of specific situations.

Key words: case method, situational analysis, the stages of the case.

В настоящее время происходят изменения в социальной, экономической, культурной жизни общества, которые существенно влияют на систему образования. В свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность.

Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной высшей школы применения совершенно новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, необходимо применять активные методы обучения, технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность студентов. В этом отношении кейс-технология обладает огромным образовательным потенциалом.

Кейс-технология – это педагогическая технология, основанная на моделировании ситуации или использования реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем [8].

В современной психолого-педагогической литературе к кейс-технологиям относят: метод ситуационного анализа; ситуационные задачи и упражнения; анализ конкретных ситуаций (кейс-стади); метод кейсов; метод инцидента;

метод разбора деловой корреспонденции; игровое проектирование; метод ситуационно-ролевых игр [1, 8, 9].

В рамках рассматриваемого материала мы более подробно рассмотрим метод анализа конкретных ситуаций (кейс-стади). Метод case-study или метод конкретных ситуаций – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путём решения конкретных реальных или к ним приближенных задач-ситуаций (решение кейсов) [5]. В настоящее время кейс-стади широко применяется в профессиональном обучении студентов – будущих педагогов. Суть его в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Предлагаемые студентами решения могут быть оценены по степени эффективности, по степени риска, по обоснованности решения, по затратам ресурсов, но при этом самые разные решения будут правильными, соответствующими заданию. Таким образом, учебный материал подается студентам в виде ситуаций (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [7].

Кейс-стади относится к интерактивным методам обучения. Его преимуществами являются: использование принципов проблемного обучения группы на едином проблемном поле, развитие навыков работы в команде, отработка коммуникативных навыков, развитие навыков анализа и критического мышления, соединение теории и практики, демонстрация различных позиций и точек зрения, представление примеров принимаемых решений и их последствий, формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности [3, 7].

Содержательным ядром педагогического кейса является задача-ситуация. Ситуация - это соответствующие реальности совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, размышлений и надежд персонажей, характеризующая определенный период или событие и требующая разрешения путем анализа и принятия решения. В обучающей практике используются разнообразные виды ситуаций: стандартная ситуация, критическая ситуация, экстремальная ситуация. По характеру освещения, подачи материала могут быть использованы ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения.

Ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

Ситуация-упражнение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации и найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания [6, 7, 9].

Любая ситуация, выбранная для анализа, должна рождать чувство симпатии к главному герою; содержать диалог, так как он делает ситуацию более личностной; отражать дидактические цели, иначе, зачем она нужна; не должна быть длинной, короткие ситуации легче решить и проанализировать.

Существуют различные формы организации занятия с применением метода case-study. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно О.М. Дементьевой, О.А. Ивановой, Н.В. Цегельной решение кейсов рекомендуется проводить в пять этапов:

1. Знакомство с ситуацией, ее особенностями.
2. Выделение основных проблем, факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию.
3. Предложение концепций или тем для «мозгового штурма».
4. Анализ последствий принятия того или иного решения.
5. Решение кейса-предложения одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указания на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения [3, 4].

По мнению М.Г. Савельевой выделяют следующие этапы работы с кейсом.

1. Подготовка кейса преподавателем. Работа по созданию кейса и вопросов для его анализа носит творческий характер. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

2. Индивидуальная самостоятельная работа студентов с кейсом. В целом, работа студента с кейсом распадается на две фазы. Первая фаза представляет собой внеаудиторную работу, цель которой состоит в подготовке ко второй фазе - аудиторному анализу кейса.

3. Анализ практической ситуации в подгруппе (микрогруппе). Рассмотрение ситуаций может проводиться с разделением участников занятия на малые группы (по 4-8 человек). В случае малого количества обучаемых можно разбить присутствующих на пары. Количество людей варьируется в зависимости от масштабов и сложности ситуации, от ее новизны. Работа в

микрогруппах занимает центральное место в кейс-методе, так как это самый эффективный метод изучения и обмена опытом.

4. Предварительное обсуждение ситуации в аудитории. Этот этап нужен для того, чтобы преподаватель убедился в хорошем усвоении материала обучаемыми и в правильном понимании всеми присутствующими проблем, поставленных в ситуации, так как студенты самостоятельно по кейсу изучают новый материал, необходимый для выполнения практического задания. Методы проверки могут быть традиционными (устный фронтальный опрос, взаимопроверка, ответ по карточкам и т.д.) и нетрадиционными (тестирование, рейтинг и т.д.).

5. Межгрупповая дискуссия. Этот этап проводится на основе сообщений подгрупп. Представители, делегированные каждой из подгрупп для презентации итогового материала, выступают со своим анализом и предполагаемыми решениями, а участники из других подгрупп выступают в роли оппонентов. Преподаватель контролирует ситуацию и выполняет роль координатора и руководителя дискуссии, а при необходимости - оппонента и критика, активизируя и направляя дискуссию. Наиболее целесообразно организовать дискуссию между участниками анализа, поэтому можно «переадресовать» вопросы к другим обучаемым.

6. Подведение итогов. Оно осуществляется сначала желающими высказаться из аудитории, а затем самим преподавателем, ведущим занятие. Преподаватель дает оценку выводам подгрупп и отдельных участников, а также всему ходу дискуссии [7].

Е.В. Сергеева, М.Ю. Чандра выделяют следующие этапы работы с кейсом:

I этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями;

II этап – выделение основной проблемы (проблем), выделение персоналий, которые могут реально воздействовать на ситуацию;

III этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

IV этап – анализ последствий принятия того или иного решения;

V этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий, указание на важные проблемы, механизмы их предотвращения и решения.

VI этап – подготовка презентации итогового варианта;

VII этап – оценивание участников дискуссии, подведение итогов [8].

По мнению О.Б. Даутовой для проведения анализа конкретной ситуации работа с материалами кейса зависит от их объема, сложности проблематики и степени осведомленности обучаемых с данной информацией. И в зависимости от этого автор выделяет следующие альтернативные варианты организации работы студентов на основе метода конкретных ситуаций:

1) обучаемые изучают материалы кейса заранее, также знакомятся с рекомендованной преподавателем дополнительной литературой, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома индивидуально каждым;

2) обучаемые знакомятся заранее только с материалами кейса, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома индивидуально каждым;

3) обучаемые получают кейс непосредственно на занятии и работают с ним. Данный вариант подходит для небольших по объему кейсов, примерно на одну страницу, иллюстрирующих какие-либо теории, концепции, учебное содержание и использующихся в начале занятия с целью активизации мышления обучаемых, повышения их мотивации к изучаемой тематике;

4) возможно использование кейса в дистанционном обучении [2].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы указывает на разнообразие мнений. Практика работы с кейсом – представляет собой сложный процесс, который плохо поддается алгоритмизации.

Педагогам, практикующим метод анализа конкретных ситуаций (case-study) в своей профессиональной деятельности необходимо обратить внимание на следующие требования: кейс должен соответствовать целям обучения; кейс должен быть максимально приближен к реальной профессиональной деятельности; задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для поиска вариантов решения; кейсы могут отличаться по уровню обобщенности, по количеству представленной в них информации, по сложности проблемы; материал кейса не должен быть устаревшим, его следует обновлять параллельно с изменениями в реальной практике.

Одним из наиболее сложных моментов в реализации метода анализа конкретных ситуаций является оценка деятельности студентов. Оценка складывается из нескольких составляющих: помимо оценки непосредственно решения проблемной ситуации, изложенной в кейсе, необходимо оценивать и сам процесс нахождения решения каждым из участников группы, а также презентацию идей. В качестве критериев оценки решения кейса Е.В. Сергеева, М.Ю. Чандра называют:

- соотнесение решения с актуальными потребностями, социально-экономической ситуацией и т.д.;
- нестандартность предложенного решения (оригинальность подхода, новаторство, креативность);
- четкая организованность предложенного решения;
- применимость решения на практике;
- глубина проработки проблемы (обоснованность решения, наличие альтернативных вариантов, прогнозирование возможных проблем, комплексность решения).

Количество критериев не должно быть слишком большим, критерии не должны пересекаться. При оценке полученных решений кейса по каждому критерию выставляется отдельный балл – это позволяет сопоставить результатов разных групп. Разные критерии могут иметь различный «вес», в зависимости от целевых установок применяемого кейса [8].

В заключении отметим, что метод анализа конкретных ситуаций должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения, в том

числе с традиционными, поскольку последние предусматривают обязательное, нормативное знание. Ситуативное же обучение учит поиску и использованию знаний в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость и диалектичность мышления.

Далее приведем конспект семинарского занятия с использованием метода ситуационного анализа.

Учебный предмет: Основы специальной педагогики и психологии.

Курс: 3 курс

Направление подготовки: 050100.62 Педагогическое образование (профиль Дошкольное образование)

Тема занятия: Психическое развитие при асинхрониях с преобладанием расстройств эмоционально-волевой сферы и поведения.

Цель занятия: Формирование умений определять специфические нарушения в развитии у детей дошкольного возраста на основе знаний о раннем детском аутизме.

Учебные задачи:

1) Научить характеризовать основные проявления раннего детского аутизма.

2) Научить определять группу раннего детского аутизма на основе анализа ситуации.

3) Научить выявлять специфику нарушений психического развития у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом.

Формируемая компетенция: способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3).

Планируемые учебные результаты:

По итогам изучения данной темы студент должен:

Знать: содержание понятий «аутизм», «ранний детский аутизм», «расстройства аутистического спектра»; основные проявления аутизма; распространенность аутизма и гендерные отличия; этиологию аутизма; классификацию раннего детского аутизма (О.С. Никольской); особенности психического развития при аутизме в дошкольном возрасте.

Уметь: характеризовать особенности психического развития при аутизме; определять группу РДА на основе анализа кейса; выделять нарушения в психическом развитии детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом; соотносить особенности развития в норме и при патологии; уметь сотрудничать и работать в группе; уметь занимать определенную позицию в дискуссии и высказывать свое мнение по обсуждаемым вопросам.

Владеть: алгоритмом определения группы раннего детского аутизма на основе анализа кейса; опытом выделения специфических проявлений при РДА.

Методы и приемы организации занятия: работа в группах, ситуационный анализ, методы диалога, групповой дискуссии, рефлексии, проблемные вопросы, метод контент-анализа понятий.

Ключевые понятия: аутизм, ранний детский аутизм, расстройства аутистического спектра, проявления аутизма, нарушения при аутизме.

Организационная структура занятия

I. Организационный этап (5 минут).

Приветствие студентов. Настрой на работу.

Сегодня у нас семинарское занятие по теме «Психическое развитие при асинхрониях с преобладанием расстройств эмоционально-волевой сферы и поведения».

Цель семинарского занятия: формирование умений определять специфические нарушения в развитии у детей дошкольного возраста на основе знаний о раннем детском аутизме

Формируемая компетенция: способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3).

План занятия:

1.1 Ранний детский аутизм: анализ основных понятий.

1.2 Классификация РДА (по О.С. Никольской).

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с РДА.

Актуальность изучаемой темы:

Вы будущие воспитатели дошкольных образовательных организаций и будете работать в системе общего образования. В основном вы будете работать с детьми дошкольного возраста с нормальным психическим развитием. Но современное образование изменилось, и в нем наметились новые стратегии. Одной из них является инклюзивное образование основная идея, которого обучение всех вместе. Это значит, что воспитатель должен быть готов, что среди его воспитанников могут быть дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с ранним детским аутизмом.

Если обратиться к основному нормативному документу, регламентирующему деятельность воспитателя – Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (раздел «Общие положения»), то мы увидим (демонстрация выдержек из ФГОС ДО):

«В стандарте учитываются: индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее – особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья»

«Стандарт направлен на решение следующих задач:

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)».

Приведенные факты указывают на необходимость ориентирования будущих воспитателей дошкольного образования в особенностях психофизического развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе и детей дошкольного возраста с аутизмом, что подчеркивает значимость и актуальность изучаемой темы.

II. Основной этап.

Первый вопрос семинара «Ранний детский аутизм: анализ основных понятий»

Организация групповой дискуссии (5 минут).

С целью проведения анализа основных понятий изучаемой темы проведем групповую дискуссию.

Вопросы для дискуссии:

- Что вы понимаете под «аутизмом»?
- Что означает понятие «ранний детский аутизм»?
- Понятия «аутизм» и «ранний детский аутизм» синонимичные или нет?
- Какое понятие на ваш взгляд в большей степени отражает суть феномена аутизма? Почему?

(Устные ответы студентов с опорой на таблицу, предварительно выполненную с помощью метода контент-анализа).

Уточняющий вопрос. В современной психолого-педагогической литературе (в том числе и в нормативных документах) последних пяти лет часто встречается еще одно понятие – «расстройства аутистического спектра». Встретилось ли оно вам в ходе подготовки к занятию? (ответы студентов).

С целью знакомства с данным понятием и выявления его содержательной характеристики заслушаем доклад студента.

Продолжение дискуссии (7 минут)

Как соотносятся понятия «ранний детский аутизм» и «расстройства аутистического спектра»? (Ответы студентов).

Ожидаемый результат: всесторонний анализ основных понятий изучаемой темы.

Охарактеризуйте основные проявления РДА и проиллюстрируйте их примерами.

Этиология РДА.

Распространенность РДА.

Ожидаемый результат: характеристика основных проявлений раннего детского аутизма (аутизм, как таковой; стереотипии в поведении; задержка и нарушение развития речи; ранние проявления расстройств), перечисление патогенных факторов приводящих к развитию аутизма, приведение данных статистики о распространении аутизма.

Сейчас вам будет продемонстрирован фрагмент занятия с аутичным ребенком (видео-кейс). Ваша задача определить, какое проявление, часто встречаемое при данной патологии развития, продемонстрировано в данном фрагменте. Свой ответ необходимо аргументировать (3 минуты).

Ожидаемый результат: верное определение одного из проявлений аутизма (моторная стереотипия).

Подведение студентов к формулированию самостоятельных выводов:

Что мы сделали в рамках рассмотрения первого вопроса? Для чего вам нужна эта информация? и т.д.

Второй вопрос семинара «Классификация РДА (по О.С. Никольской)»

Уточняющие вопросы (2 минуты)

С какой классификацией аутизма вы познакомились? Кто ее автор?

Сколько групп аутизма выделяет О.С. Никольская?

Какие критерии легли в основу выделения данных групп?

Работа в подгруппах (2 этапа).

Студенты делятся на четыре подгруппы.

Трем подгруппам предлагается ситуация для анализа (кейс) с целью определения группы раннего детского аутизма по классификации О.С. Никольской (15-20 минут). Презентация ответа 10 минут.

Ожидаемый результат: правильное определение группы раннего детского аутизма и четкая аргументация ответа.

Четвертая подгруппа выступает в роли экспертов. Даная подгруппа разрабатывает критерии оценки ответов студентов.

Ожидаемый результат: перечень критериев анализа ответа студентов и их балльная оценка.

Предполагаемые критерии:

- правильность ответа;
- аргументированность ответа;
- научность ответа;
- презентация и т.д.

Прежде чем вы приступите к выполнению задания, подумайте, как вы будете его выполнять, как будете определять группу РДА?

Разработайте в подгруппах пошаговый алгоритм выполнения данного задания (5 минут).

Ответы студентов и внесение корректив в алгоритмический ряд в случае необходимости (3 минуты).

Возможный алгоритм:

1. Провести первичное знакомство с ситуацией.
2. Определить основные признаки нарушенного развития.
3. Соотнести выявленные признаки нарушенного развития с вариантом дизонтогенеза по классификации В.В. Лебединского.
4. Актуализировать основную характеристику групп РДА по классификации О.С. Никольской.

5. Соотнести выявленные признаки нарушенного развития с классификацией РДА О.С. Никольской.

6. Определить группу аутизма.

Подведение итогов (1 минута). Подведение студентов к формулированию самостоятельных выводов:

Что мы сделали в рамках рассмотрения второго вопроса? Для чего вам понадобится данный опыт? и т. д.

Третий вопрос семинара «Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с РДА»

Работа в подгруппах (10 минут).

Студенты по-прежнему в подгруппах, но состав экспертов может быть изменен.

Предлагаю вновь обратиться к психолого-педагогической характеристике, с которой мы уже работали, с целью определения у ребенка, описанного в ней нарушений психического развития. Выделите нарушения развития познавательных процессов, эмоционально-волевой и личностной сферы, деятельности.

Презентация ответа (15 минут).

Ожидаемый результат: правильная квалификация основных нарушений в развитии познавательной сферы, эмоционально-волевой и личностной, деятельности.

Подведение итогов (1 минута). Подведение студентов к формулированию самостоятельных выводов:

Что мы сделали в рамках рассмотрения третьего вопроса? Для чего вам понадобится данный опыт? Где вы сможете его применить? и т. д.

III Заключительный этап.

Получение обратной связи о работе отдельного студента и группы в целом (3-4 минуты).

Возможные вопросы для рефлексии:

- Оцените степень своей включенности в работу от 0 до 10.
- Что мешало быть включенным? Что помогало?
- Самым трудным для меня на занятии было ... (продолжите предложение)
- Какие ошибки были допущены вами в ходе занятия (по отношению к себе, по отношению к группе, по отношению к педагогу)?
- Какие эпизоды и задания в ходе занятия стали для вас самыми значимыми?
- Что бы вам хотелось узнать по этой теме дополнительно?
- Что раздражало, вызывало агрессию, напряжение?
- Какие у вас есть пожелания педагогу?

Оценка работы группы в целом.

Сообщение темы следующего занятия, домашнее задание.

Список литературы:

1. Варданян, М.Р. Практическая педагогика: учеб.-метод. пособие на

основе метода case-study / М.Р. Варданян, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. –188 с.

2. Даутова, О.Б. Дидактика высшей школы: современные педагогические технологии обучения студентов: материалы практикумов / О.Б. Даутова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 82 с.

3. Иванова, О.А. Использование кейс-метода в образовательном процессе / О.А. Иванова, Н.В. Цегельная, О.М. Дементьева // Школа и производство. – 2011. - № 8. – С. 3-7.

4. Известия. Теоретические и прикладные аспекты реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов: Научные и учебно-методические материалы лаборатории инновационных образовательных технологий / Ред. кол.: В.П. Засыпкин, Н.Н. Ставринова, Н.А. Воронова; отв. ред. Н.А. Воронова. – Сургут: РИО СурГПУ, 2011. - Вып. 2. – С. 37-44.

5. Каунов, А.М. Применение кейс-метода в технологическом образовании / А.М. Каунов, А.А. Амерханова // Школа и производство. – 2011. - № 8. – С. 8-9.

6. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

7. Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учеб.-метод. пособие / М.Г. Савельева. – Ижевск, УдГУ, 2013. – 94 с.

8. Сергеева, Е.В. Современные технологии оценки учебных достижений обучающихся: учеб. пособие / Е.В. Сергеева, М.Ю. Чандра. – Волгоград: ПРИНТ, 2013. – 115 с.

9. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

© М.А. Болгарова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бондаревская Алина Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент

Южно-Российский институт управления – филиал РАНХиГС

г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Статья рассматривает исследовательскую деятельность студентов как форму организации образовательного процесса. Актуализация исследовательской потребности студента, развитие способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их использовать становится основной задачей образования сегодня.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские задачи, исследовательская потребность, исследовательский опыт, формы исследовательской деятельности, содержание исследовательской деятельности, компетентностный подход, профессиональные компетенции.

COMPETENCY PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING AND RESEARCH ACTIVITIES

Bondarevskaya A.I.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

South-Russian Institute

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Rostov-on-don, Russia

Abstract. The article examines the research activity of students as a form of organization of the educational process. Updating research needs of students, developing the abilities to master the methods of learning, giving the opportunity to produce knowledge, to creatively use them is the main task of education today.

Key words: research, research problem, research the need, research experience, forms of research, content of research activities, competence approach, professional competence.

«Социальный заказ педагогическому образованию в современной России, – как отмечает академик Е.В. Бондаревская, – состоит в том, чтобы сделать его частью общей социальной технологии развития страны через подготовку новой генерации учителей, способных обеспечить ее инновационное развитие через выпускников школ и вузов, способных к инновационной деятельности». Особо подчеркивается, что профессионально-педагогическая подготовка учителя в университете должна быть ориентирована на формирование опыта участия в инновационных и модернизационных преобразованиях, овладение способами проектной и исследовательской деятельности в школе и вузе [1, с. 5].

Система высшего педагогического образования накопила большой опыт организации научно-исследовательской работы студентов, учебный процесс все более сливается с научным трудом студентов и превращается в реальную профессиональную деятельность. В связи с этим целесообразно организовывать научно-исследовательскую деятельность будущих педагогов по приоритетным проблемам современного образования, когда студент может получить реальный опыт выполнения исследовательских действий, необходимых для решения педагогических задач в своей будущей профессиональной деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование – исследовательская деятельность включена в число компонентов профессионально-педагогической деятельности, содержанием которой является

постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования [3].

Мы рассматриваем исследовательскую деятельность студентов как форму организации образовательного процесса, как процесс совместной творческой деятельности студента и преподавателя, как деятельность, направленную на получение нового знания и формирование исследовательского опыта. При организации исследовательской деятельности студентов основными задачами педагогов вуза становятся актуализация исследовательской потребности студента, развитие способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их использовать на основе известных или вновь созданных способов и средств деятельности.

Исследовательский опыт рассматривается как совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков и способов деятельности, полученных в ходе исследовательской деятельности, которые в дальнейшем обеспечивают субъектное отношение к выполняемой деятельности, обращенность к своим возможностям в ходе выполнения последующей исследовательской деятельности, способствуют формированию исследовательской компетенции.

Содержание исследовательской деятельности студентов в процессе профессионально-педагогического образования включает:

- изучение научно-педагогической литературы и другой специальной информации, достижений отечественной и зарубежной науки и образования в соответствующей области знаний;
- анализ, систематизацию и использование информации по актуальным проблемам науки и образования;
- разработку современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности;
- проведение экспериментов по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализ результатов.
- участие в проведении научных исследований или выполнении проектных разработок и т.д.

Исследовательская работа студентов состоит из различных процессов: сбор информации - фактов и концепций; разносторонний их анализ; получение данных в результате экспериментов и наблюдений; выработка новых выводов и обобщений; апробация их на практике или в научном обиходе; оформление полученных научных результатов и др.

Формами исследовательской деятельности студентов является их участие в «Недели науки», в работе научно-практических конференций, семинаров, представление результатов на страницах печати, по радио и телевидению, в Internet и др.

В процессе нашего исследования мы стремились реализовать потенциал исследовательской деятельности студентов на основе компетентностного подхода.

Внимание педагогов и студентов было направлено на развитие компетентностей студентов в области исследовательской деятельности, которые определены образовательным стандартом педагогического образования и проявляются как:

- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) (ПК-профессиональные компетентности);
- способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12);
- способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-13);
- способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-14) [3].

Данные компетентности включают умения исследовательской деятельности студентов: умение формулировать проблему исследования (анализировать актуальную ситуацию, выделяя причинно-следственные связи), определять стратегию исследовательской деятельности (определять объект и предмет исследования, выдвигать гипотезу, ставить цель, задачи, применять адекватные методы исследования), умение планировать временной ресурс, использовать материально-технические, информационные и др. ресурсы, умение проектировать ситуации практического применения результатов исследования, умение объяснять свое отношение к результату исследовательской деятельности, умение находить, обрабатывать необходимую информацию для исследования, делать выводы на основе полученной информации, умение излагать в форме научного текста результаты исследования, умение быстро осваивать новые методики и оборудование в исследованиях; умение размышлять по существу определенной информации, критически оценивать ее достоинства; умение правильно организовать свой труд; знать методику умственного труда, умение наглядно представлять результаты исследования.

Реализация исследовательского обучения направлена на решение многих проблемы и задач современного образования: развитие творческого потенциала обучающихся, учебной мотивации и профессионально-личностного роста.

Для обсуждения и выбора студентам были предложены проблемы для исследования, в которых отражены потребности современной практики обучения и воспитания в общеобразовательной школе:

1. Развитие интеллектуально-познавательной компетенции учащихся как условие повышения качества образования.
2. Система гуманитарного образования в школе как фактор воспитания духовно-нравственной культуры учащихся.
3. Развитие исследовательских способностей и интеллектуально-познавательной компетенции учащихся.

4. Современные компьютерные технологии как средство развития информационной компетенции учащихся.

5. Творческие задания как условие повышения качества образования и способ самореализации учащихся.

6. Воспитание экологической культуры учащихся в системе работы по повышению качества образования.

7. Гуманистическая позиция учителя как условие личностного развития учащихся и фактор формирования их коммуникативной компетенции.

8. Развитие интересов и способностей учащихся в культурном пространстве школы как условие формирования компетенции личностного самосовершенствования.

9. Использование метода проектов в организации исследовательской деятельности учащихся.

10. Гражданское образование и воспитание подростков в культурно-воспитательном пространстве гимназии как фактор развития их социально-политической компетенции.

11. Воспитание здорового образа жизни как условие развития компетенции в личностном самосовершенствовании.

12. Социальная защита и охрана детства в воспитательном пространстве современной школы.

Исследовательская деятельность студентов осуществляется на базе образовательных учреждений города, которые являются базами педагогической практики академии психологии и педагогики Южного федерального университета. В качестве консультантов в процессе исследования выступают не только преподаватели вуза, но и школьные учителя, которые помогают студентам изучать реальную практику обучения и воспитания с помощью разных диагностических методик.

По сути дела студенты, как будущие педагоги, чувствуют себя причастными к инновационным преобразованиям в школе, имеют возможности для своего профессионально-личностного становления.

В результате исследовательской деятельности будущий педагог приобретает не только компетентности в области исследования, но и универсальные профессиональные компетенции:

- способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

- способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3);

- способность формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4);

- способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-5);

- способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);

- готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);

- готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

Деятельность студента и преподавателя в процессе совместной исследовательской деятельности регулируется определенными принципами, которые выступают в качестве условий успешности данной деятельности [2].

Мы в своей работе по организации исследовательской деятельности студентов руководствовались следующими принципами:

- принцип опоры на образовательные интересы обучающихся, чтобы предложить альтернативы, созвучные их желаниям и возможностям;

- принцип самоорганизации обучающихся, когда педагог создает условия для самостоятельного определения содержания и этапов работы, когда обучающиеся могут проявлять ответственность, автономность, рефлексию;

- принцип сотрудничества педагога и обучающегося, когда партнеры уважительно относятся к «научной» позиции друг друга, создается благоприятный психологический климат, положительно влияющий на развитие творческого потенциала обучающегося и результаты его самореализации;

- принцип продуктивности как ориентация на создание у обучающихся внешних образовательных продуктов (результатов исследования) и личностных (развитие творческого мышления и потребности в творчестве);

- принцип рефлексии, выступающий в качестве условия организации собственной исследовательской деятельности, освоения способов ее проведения и анализа, становясь сам для себя объектом управления.

В заключение подчеркнем, что сотрудничество преподавателя вуза, школьного учителя и студента в процессе организации исследовательской деятельности создает среду самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности будущего педагога.

Список литературы:

1. Бондаревская, Е.В. Высшая школа педагогического образования – инновационная подструктура Южного федерального университета. Концепция и стратегия развития / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Булат», 2013.

2. Запрудский, Н.И. Технология исследовательской деятельности учащихся.: сущность и практическая реализация / Н.П.Запрудский //Фізика: проблеми викладання. – 2009. - №4. – С. 51-57.

3.

http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf

© А.И. Бондаревская

РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Гараева Екатерина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

*кафедры технологии продуктов питания и техносферной безопасности
НОУ ВО Московский технологический институт (Оренбургский филиал)
г. Оренбург, Россия*

Аннотация. В статье представлены содержание и основные формы исследовательской деятельности студентов с позиции компетентностного подхода. Рассмотрены основные организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность исследовательской деятельности студентов с учетом идей компетентностного подхода.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, компетентностный подход, виды и формы исследовательской деятельности, учебно-методическое сопровождение исследовательской деятельности.

IMPLEMENTATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

Garaeva E.A.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Department of food technology and technosphere safety

Moscow Technological Institute (Orenburg branch)

Orenburg, Russia

Abstract. The article presents the contents and the main forms of research activities of students from the position of competence approach. Describes the main organizational and pedagogical conditions providing efficiency of research activities of students, including ideas of a competence approach.

Key words: research activity of students, the competence approach, the types and forms of research activities, training and methodological support of research activities.

В соответствии с реализацией Стратегии развития России до 2020 года, обозначившей вектор на переход страны на инновационный путь развития и являющейся необходимым условием качественной подготовки бакалавров и специалистов, демонстрирующих высокий уровень профессиональной компетентности и конкурентоспособности на рынке труда, деятельность образовательных организаций в системе высшего образования нецелена на обеспечение соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям современной экономики. В этой связи особую значимость приобретает повышение роли исследовательской деятельности студентов в

рамках их профессиональной подготовки в вузе как «средства повышения ценности образования, перспективы развития образовательных организаций, необходимого условия включения обучающихся в образовательное пространство вуза» (В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова) [7, с. 200].

Реализация исследовательской деятельности студентов, обладающей огромным инновационным потенциалом, обеспечивает профессиональную мобильность и самореализацию студентов, возможность мыслить творчески (нестандартно), расширение области научного знания и формирование ключевых общих и профессиональных компетенций с использованием современных технологий.

Исследовательская деятельность студентов, как отмечает Т.С. Бородина, является необходимым условием и средством их профессионального самоопределения и становления, выступает как часть целостного, длительного, динамического процесса вхождения в профессию, а также как результат выбора и проектирования ими предстоящей профессиональной деятельности [1].

Исследовательская деятельность направлена на получение нового знания (новой информации), обогащающего как собственный опыт личности исследователя, так и общественный опыт. Специфика исследовательской деятельности состоит в том, что сначала осуществляется приобретение опыта, а только потом его непосредственное усвоение.

В диссертационном исследовании Т.И. Торгашиной указывается, что «исследовательская деятельность строится в соответствии с сознательно формулируемыми правилами, определяющими алгоритм действий, ведущих к установлению истины» [10].

В соответствии с положениями Стратегии государственной молодежной политики в РФ до 2016 года исследовательская работа студентов в вузе обеспечивает успешную адаптацию современной молодежи в изменяющейся социально-экономической сфере страны; развитие инновационного мышления студентов; успешную реализацию студентами своих конституционных прав; способствует участию студентов в системе общественных отношений и обеспечивает реализацию своего экономического, интеллектуального и духовного потенциала в интересах общества с учетом возрастных особенностей [9].

Осуществление студентами исследовательской деятельности обеспечивает формирование у них умений анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, быстро находить необходимую информацию, логически мыслить, использовать новые научные знания в профессиональной деятельности, планировать, организовывать и вести исследовательский поиск.

В этой связи исследовательская деятельность выступает сегодня одним из ключевых видов профессиональной деятельности выпускников вузов.

Так, например, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 280700 Техносферная безопасность (квалификация

(степень) «бакалавр») научно-исследовательская деятельность является одним из ведущих видов профессиональной деятельности бакалавров. В рамках научно-исследовательской деятельности бакалавры данного направления подготовки должны облагать следующими профессиональными компетенциями:

- способность ориентироваться в основных проблемах техносферной безопасности (ПК-19);
- способность принимать участие в научно-исследовательских разработках по профилю подготовки: систематизировать информацию по теме исследований, принимать участие в экспериментах, обрабатывать полученные данные (ПК-20);
- способность решать задачи профессиональной деятельности в составе научно-исследовательских коллективов (ПК-21).

Однако, педагогическая практика показывает, что студенты, в большинстве случаев, не обладают достаточной способностью самостоятельно генерировать новые научные знания, использовать исследовательские методы, делать предположения, разрабатывать исследовательский инструментарий, проводить эксперименты.

За время обучения в вузе большинство студентов не овладевают требуемым Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) уровнем исследовательской компетентности, в этой связи необходима реализация исследовательской деятельности студентов в условиях образовательной организации с позиции эффективности, продуктивности и рациональности.

Компетентностный подход выступает одним из стратегических направлений к содержанию образовательного процесса в ФГОС ВО. Академик А.М. Новиков пишет, что «современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [8, с. 9].

Как отмечает в своей статье И.В. Коняхина, термин «компетентностный подход» получил распространение достаточно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. А к вопросам теории компетентностного подхода особенно возрос интерес в период перехода к реализации ФГОС ВО [6, с. 68].

Ведущей целью компетентностного подхода является обеспечение качества образования.

По мнению Э.Ф. Зеера, компетентностный подход выступает приоритетной ориентацией на цели – векторы образования такие, как обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [5].

Формирование исследовательской компетентности студентов вуза с учетом идей компетентностного подхода обеспечивается посредством реализации следующих организационно-педагогических условий:

1. Предоставление студентам возможности выбора различных видов и форм исследовательской деятельности в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

В настоящее время существуют и применяются следующие основные виды исследовательской деятельности студентов.

1. Учебная исследовательская деятельность студентов, предусмотренная действующими учебными планами. К этому виду исследовательской деятельности относится: выполнение контрольных и курсовых работ, дипломная работа (выпускная квалификационная работа), написание рефератов по темам занятий.

2. Исследовательская деятельность студентов сверх требований, которые предъявляются учебными планами: предметные кружки; проблемные кружки; проблемные студенческие лаборатории; участие в научных и научно-практических конференциях; участие в конкурсах.

Также наиболее распространены следующие формы исследовательской работы студентов (Е.А. Гараева) [3]: участие в различных видах учебной аудиторной работы с элементами научных исследований (лекции, семинары, лабораторные занятия); олимпиады, конкурсы, выставки; индивидуальная работа преподавателей со студентами, которые занимаются научными исследованиями; научно-исследовательская работа в научных кружках, лабораториях, научных обществах; участие в постоянных научных проблемных группах; участие в исследованиях, проводимых преподавателями кафедр в составе теоретических и экспериментальных групп; участие в научно-практических конференциях, научных чтениях, семинарах; проведение научных поисков в процессе выполнения различных видов практики в учебных, исследовательских учреждениях.

Каждая из указанных форм исследовательской деятельности является своеобразной и требует особого творческого подхода к ее организации. Необходимо не только мотивировать студентов на выполнение различных видов исследовательской работы, но и знакомить их с методикой организации соответствующих видов и форм работы, активно показывать пример своей исследовательской деятельности.

Знакомство студентов, начиная с первого курса их обучения в вузе, с различными видами исследовательской деятельности, а впоследствии предоставление им возможности выбора различных ее видов и форм, обеспечивает более активное включение студентов в осуществление данного вида деятельности. Это обеспечивается за счет выбора студентом того или иного вида работы в зависимости от его интересов и склонностей. Так, если студенту нравится проводить исследования в определенной области знаний (например, в педагогике), описывать их результаты и участвовать в различных конференциях, он выбирает этот вид работы и успешно им занимается. Другие студенты предпочитают проведение научных поисков в процессе выполнения различных видов практики, следовательно, необходимо обеспечить им возможность проведения данных форм исследовательской работы.

2. Обеспечение студентам педагогической помощи и осуществление координации исследовательской деятельности на всех ее этапах.

Практика работы со студентами показывает, что при выполнении исследовательской деятельности им необходима поддержка и помощь на всех этапах ее осуществления, особенно на первых курсах обучения. Так, большинство студентов, несмотря на то, что в школах сегодня активно включают обучающихся в проектную и исследовательскую работу, нуждаются в помощи при осуществлении ряда исследовательских умений. К таким умениям относятся: умения обосновывать актуальность проблемы исследования; умения формулировать цель и задачи исследования; умения осуществлять поиск информации; умения проводить предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения поставленных задач; умения формулировать исходные положения гипотезы (предположение), осуществлять их теоретический анализ, проверку на основе полученных фактов; умения планировать, организовывать и проводить эксперимент; умения анализировать и обобщать полученные результаты, оформлять их, осуществлять публичное представление результатов исследования.

Обеспечение студентам педагогической помощи и координация исследовательской деятельности на всех ее этапах может осуществляться как непосредственно самим преподавателем в ходе совместной со студентом работы, так и посредством предоставления им соответствующих методических материалов, в которых представлена методика осуществления данной деятельности.

3. Разработка и внедрение в образовательный процесс учебно-методического сопровождения исследовательской деятельности студентов с учетом идей праксиологии.

К учебно-методическому сопровождению исследовательской деятельности студентов относятся, например, методические указания, учебные и учебно-методические пособия по дисциплине «Организация исследовательской работы бакалавров» [3; 4] и другие работы, раскрывающие логику организации данного вида деятельности. Так, в учебно-методическом пособии «Организация исследовательской работы бакалавров» раскрывается специфика процесса организации исследовательской работы бакалавров в вузе, рассматриваются методологические характеристики педагогического исследования, раскрывается типология исследований по характеру отношения к объекту изучения и практике, описывается организация основных видов и форм исследовательской работы студентов. В теоретической части пособия представлены примеры формулировок объекта, предмета, цели и задач исследования в зависимости от его темы. Также предложены задания и упражнения для бакалавров по развитию исследовательских умений и примеры диагностического инструментария для сбора фактического материала по теме выпускной квалификационной работы.

Использование студентами таких материалов позволяет обеспечить продуктивность, рациональность и эффективность исследовательской деятельности студентов.

Список литературы:

1. Бородина, Т.С. Мотивационно-потребностные ориентации студентов педагогического вуза в занятии научно-исследовательской деятельностью / Т.С. Бородина // Молодой ученый. – 2014. - №14. – С. 270-273.
2. Гараева, Е.А. Организация исследовательской работы бакалавров: методические указания / Е.А. Гараева. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 48 с.
3. Гараева, Е.А. Организация исследовательской работы бакалавров: учебно-методическое пособие / Е.А. Гараева. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 212 с.
4. Гараева, Е.А. Организация научно-исследовательской работы студентов медицинского вуза / Е.А. Гараева // Образование и общество. – 2015. - Т.1. №90. – С. 82-86.
5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
6. Коняхина, И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) / И.В. Коняхина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. - №11(126). – С. 68-71.
7. Лопаткин, В.М. Инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. - №3(22). – С. 200-202.
8. Новиков, А. М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. - №6.
9. Стратегия государственной молодежной политики в РФ до 2016 г. От 18.12.2006. №1760-р.
10. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческого потенциала: дис.... канд. пед. наук / Т.И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – С. 110.

© Е.А. Гараева

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ОСНОВАМ ТЕХНОЛОГИЙ ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гвоздецкая Юлия Васильевна

аспирантка кафедры технико-технологических дисциплин,

охраны труда та безопасности жизнедеятельности

Уманский государственный педагогический университет

имени Павла Тичины

г. Умань, Украина
Ящук Сергей Николаевич
доктор педагогических наук, доцент кафедры технико-технологических
дисциплин, охраны труда та безопасности жизнедеятельности
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тичины
г. Умань, Украина

Аннотация. В статье раскрыты проблемы формирования профессиональной компетентности преподавателя по основам пищевых производств. Определены основные компоненты профессиональной компетентности будущего преподавателя по основам пищевых производств.

Ключевые слова: преподаватель, компетентность, профессиональная компетентность.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER ON THE BASICS OF TECHNOLOGIES OF FOOD PRODUCTION IN HIGHER EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Gwozdeckaya Y.V.

*postgraduate student of the Department of technical and technological disciplines
labour safety the life safety*

Uman State Pedagogical University named Paul Tychiny

Uman, Ukraine

Yashchuk S.N.

*doctor of pedagogical Sciences, associate Professor of technical and technological
disciplines, occupational safety the life safety*

Uman State Pedagogical University named Paul Tychiny

Uman, Ukraine

Abstract. In state solved the problem of formation of professional competence of the teacher on the basics of food production. Defines the main components of professional kompetentnosti future teacher on the basics of food production.

Key words: teaching competence, professional competence.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем Украины и стран Европы. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процессу. Новая образовательная парадигма требует формирования и развития у студентов высшей школы компетентности, эрудиции и информационной культуры. Становление профессионала в современных условиях не представляется возможным без четкого определения системы знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций, личностных качеств специалиста.

Современные университеты призваны готовить специалистов, способных жить и успешно работать в условиях глобализирующегося поликультурного общества. Поэтому содержание высшего образования должно соответствовать требованиям глобального рынка труда [6].

Преподаватель является ведущей фигурой в высшей школе, поэтому на этапе реформирования образования, как и ранее, актуальна проблема его подготовки на уровне современных требований общества. Основными задачами профессиональной подготовки преподавателя является вооружение студентов фундаментальными идеями современных научно-теоретических знаний в процессе изучения ими общенаучных, общепрофессиональных, специальных циклов учебных предметов и повышение социальной значимости престижа знаний [1, с. 6].

В педагогической литературе правомерно признается приоритет компетентности как одной из главных характеристик личности будущего преподавателя, наряду с гуманизмом, демократизмом, духовной культурой, коммуникативностью, организаторским талантом. Компетентность означает не только хорошую осведомленность по широкому кругу вопросов, но и соответствующий стиль педагогической деятельности, основанной на знаниях и практическом опыте. Она является необходимым звеном постоянного совершенствования уже приобретенного интеллектуального и практического опыта, необходимой ступенью к поиску эффективных путей повышения педагогического мастерства и достижения самобытности личности [3].

Анализ научно-педагогической литературы и диссертационных исследований (А. Ярощинська, В. Петрук, М. Козырев, Г. Романишин, Н. Устинова, М. Кадемия, Н. Порхайло) показывает, что при изучении проблемы подготовки педагогических кадров ученые все чаще обращаются к понятию «профессиональная компетентность».

По разным источникам профессиональную компетентность определяют как специальную, предметную, как совокупность качеств специалиста, профессионала в своей области деятельности. Профессиональная компетентность – это особый тип организации специальных знаний, умений и навыков специалиста, обеспечивает ему возможность принимать эффективные решения в процессе профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность отражает сущность специальности, которой овладевает студент, поэтому может быть охарактеризована как концептуальная основа подготовки специалиста. Она отражает уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, его профессиональную эрудицию, позволяющие успешно решать три класса задач профессиональной деятельности: стереотипные, диагностические и эвристические, предусмотренных нормативно-правовыми документами высшей школы [2, с. 24].

Отметим, что профессиональная компетентность – способность успешно выполнять профессиональные задачи и обязанности той должности, на которую

человек претендует. Это квалификационная характеристика специалиста, в частности это:

1) основательные знания по общеобразовательным и специальным дисциплинам (общая эрудиция)

2) владение профессиональной технологией - способность мобилизовать знания и умения для решения конкретных профессиональных проблем;

3) высокая квалификация, которая характеризуется умением переносить приобретенную способность выполнять производственные задания на различные звенья профессиональной деятельности;

4) умение аргументировать способы решения проблемы на разных уровнях активности;

5) умение сотрудничать с коллегами (содружество, взаимопомощь и т.д.);

6) профессиональная компетентность ассоциируется с успешным поведением специалиста в нестандартных ситуациях, с неформализованным взаимодействием с партнерами, умением оперировать противоречивой информацией или с динамическими системами.

Проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя в условиях технологизации и информатизации общества приобретает особую актуальность. Современному преподавателю необходимые гибкость и нестандартность мышления, умение адаптироваться к быстрым изменениям условий жизни. А это возможно только при условии высокого уровня профессиональной компетентности, наличия развитых профессиональных способностей.

Под профессиональной компетентностью преподавателя ученые-педагоги понимают способность к образовательной деятельности на основе полученных знаний, умений и соответственно – с общественными требованиями и ценностных ориентаций. По их мнению, она отражает содержание, объем и качество профессиональной деятельности. Однако профессиональная компетентность не является врожденным качеством и в процессе обучения и последующей педагогической деятельности преподавателя должна стать предметом целенаправленного повседневного формирования [5, с. 225].

Профессиональная компетентность проявляется как сформированное качество личности, существует до возникновения какой-либо конкретной производственной ситуации, а с возникновением реализуется адекватно ее требований. Компетентность полностью ориентирована на деятельность и руководствуется теми задачами, которые определяет субъект или диктуют условия деятельности.

Обобщая требования к личности преподавателя, которые обеспечивают его готовность к профессиональной деятельности, наука стремится объединить их в более обобщающие целостные свойства. Прежде всего к ним относятся профессионализм и близкое к нему понятие «профессиональная компетентность», которое отражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности и характеризует его профессионализм. Основой профессионализма и профессиональной

компетентности преподавателя считают, прежде всего, педагогическую умелость, которая предполагает владение педагогическими умениями и навыками, педагогическим мастерством, которые обеспечивают грамотную и педагогически целесообразную организацию педагогического процесса. Кроме того, специфика педагогической деятельности требует от преподавателя владения системой общекультурных, специальных и психолого-педагогических знаний [4, с. 40].

Преподаватель по основам технологий пищевых производств - это преподаватель профессионального обучения в области питания, способный обеспечить разностороннее развитие социально активной, гуманистически направленной личности студента; вооружение студентов системой технических и специальных знаний, умений и навыков необходимых в будущей трудовой деятельности каждому члену общества, достаточных для изучения других дисциплин, продолжения обучения в системе непрерывного образования; формирование представлений об идеях и методах профессионального образования и ее роли в познании окружающего окружающей среды.

Преподавателя по основам технологий пищевых производств организует и проводит теоретическое обучение по общеобразовательным и специальным учебным предметам, а также производственное (практическое обучение по группам родственных профессий). Он организует и проводит учебно-воспитательную работу: профессионально ориентирует молодежь, воспитывает и развивает профессионально важные и значимые качества личности современного рабочего, организует и принимает активное участие в опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работе по проблемам профессионального образования, осуществляет организационно-методическую деятельность в учебных заведениях (создает педагогические проекты содержания образования, отдельных методик обучения и инновационной деятельности и т.д.).

Основными структурными элементами профессиональной компетентности преподавателя по основам технологий пищевых производств выступают теоретические знания, практические умения и его личностные качества, а это значит, что необходимым условием профессиональной компетентности преподавателя является психолого-педагогические и специальные знания. Однако, теоретическая готовность заключается не только во владении преподавателем определенной совокупностью знаний, но и творческой деятельностью. Последняя зависит от умения преподавателя педагогически мыслить, что, со своей стороны, определяется уровнем сформированности аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений.

Аналитические умения предполагают умение анализировать педагогические явления, расчленять их на составляющие; осмысливать каждую составляющую во взаимосвязи с целым и взаимодействия с ведущими составляющими; находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно

диагностировать педагогическое явление; формулировать основное педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Прогностические способности, в зависимости от объекта, могут быть разделены на три группы, в основу которых положены прогнозирования развития: 1) творческого коллектива; 2) личности; 3) педагогического процесса. Педагогическое прогнозирование требует от педагога владения такими прогностическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

Проективные умения позволяют перевод цели и содержания образования в конкретные педагогические задачи; учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся в зависимости от их потребностей и интересов, возможностей материально-технической базы, собственного опыта и индивидуально-деловых качеств; определение комплекса основных и дополнительных задач для каждого этапа педагогического процесса; отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел и тому подобное.

Рефлексивные умения имеют место при осуществлении педагогом контрольно-самооценочной деятельности. Рефлексия – не простое знание или понимание субъектом собственной педагогической деятельности, но и выяснение того, насколько и как другие (учащиеся, коллеги) знают, понимают и оценивают его личностные качества, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Под профессиональной компетентностью преподавателя по основам технологий пищевых производств мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности, предполагает владение теоретическими и практическими знаниями, навыками, умением их применять в процессе профессиональной деятельности, способность творчески и нестандартно решать проблемы, нести ответственность за последствия своей работы а также профессиональный рост путем постоянного саморазвития, самосовершенствования и самообразования.

Изменения в сфере пищевой промышленности обуславливают необходимость формирования у будущего преподавателя по основам технологий пищевых производств особых надпрофессиональных, а точнее – экстрафункциональных знаний, умений и навыков, свойств, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя по основам технологий пищевых производств требует дальнейшего исследования как в содержательном, так и в методическом аспектах. Так, недостаточным является научное обоснование содержания обучения будущих преподавателей по основам технологий пищевых производств. Требуется также внедрение эффективных педагогических технологий в процесс обучения, что будет способствовать лучшему раскрытию содержания и усвоению студентами знаний и умений. Это позволит устранить

противоречия между: современными требованиями к преподавателю по основам технологий пищевых производств и фактическим уровнем их педагогического мастерства; потребностями студентов в качественной профессиональной подготовке и существующей системой изучения профильных дисциплин; вхождением системы образования Украины к Болонскому соглашению, что предполагает стандартизацию образования в высшей школе, и отсутствием единого научно обоснованного стандарта для всех соответствующих высших учебных заведений, новыми знаниями о технике, технологии, организации и безопасности деятельности, методике преподавания и имеющимися образовательными профильными программами; развитием современного производства и уровнем подготовки специалистов, работающих в нем.

Список литературы:

1. Алексюк, А.М. Педагогика высшей школы: Курс лекций. Модульное обучение / А.М. Алексюк. – К.: УСДО, 1993. – С. 220.
2. Волошко, Л.Б. Профессиональная компетентность студентов как предмет психолого-педагогического анализа /Л.Б. Волошко // Наука и современность: сб. науч. пр. Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова. – К.: НПУ им. М.П. Драгоманова. – 2005. - Том 48. – С. 22-32.
3. Кононко, А. Личностный подход: суть и пути воплощения в государственной базовой программе / А. Кононко // Дошкольное воспитание. – 2001. - №9. – С. 10-14.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М., 1998. – С. 658.
5. Устинова, Н.В. Профессиональная компетентность как весомый элемент структурного единства всех составляющих деятельности учителя / Н.В. Устинова // Педагогический альманах. – 2013.- Выпуск 19. – С. 224-230.
6. Чирва, А.С. Поликультурное компетентность преподавателей – как условие интернационализации содержания высшего образования Канады // Сборник научных трудов Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины / гол. ред.: М.Т. Мартынюк. – Умань: ЧП Желтый А.А., 2013. - Ч. 1. – С. 352-359.

© Ю.В. Гвоздецкая, С.Н. Ящук

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Дианова Людмила Викторовна

студентка магистратуры 2 курса

«Инновационное педагогическое образование»

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

г. Ижевск, Россия

Мухачева Елена Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

*кафедры теории и методики профессионального образования
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Россия*

Аннотация. Статья направлена на рассмотрение формирования готовности педагога к применению инновационных технологий. Рассмотрены факторы и составляющие готовности педагога к использованию инновационных технологий на практике в профессиональной деятельности. Выявлено и сформулировано, на основе анализа литературных источников по данной проблеме, определение готовности педагога к применению инновационных технологий.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, готовность педагога, инновационные технологии, педагог, формирование готовности.

TO THE QUESTION OF FORMATION OF READINESS OF THE TEACHER THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Dianova L.V.

master's student 2nd year

«Innovative pedagogical education»

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Udmurt State University»

Izhevsk, Russia

Muhacheva E.V.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Department of theory and methods of professional education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Udmurt State University»

Izhevsk, Russia

Abstract. The article is devoted to consideration of the formation of readiness of teachers to use of innovative technologies. Examines the factors and components of readiness of teachers to use of innovative technologies in practice in their professional activities. Identified and formulated based on the analysis of literary sources on the problem, definition of readiness of teachers to use of innovative technologies.

Key words: readiness, readiness, readiness of a teacher, innovative teacher, the formation of readiness.

«Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель» – А. Дистервег [3].

Общество, как и все вокруг не стоит на месте. Меняются стереотипы, ценности, приоритеты, не исключением стала сфера образования. На данный момент учитель важен не просто как учитель-предметник, а как разносторонняя личность, способная свободно ориентироваться и адаптироваться к быстро

меняющимся условиям и преобразованиям в сфере образования, и умением самостоятельно осваивать новое.

Что же служит главным связующим звеном для достижения желаемого результата? Важную роль в данном направлении играют инновационные процессы, которые подразумевают всестороннее развитие педагога, как на образовательную среду в целом, так отдельно взятой личности. Изменения касаются не только отдельных компонентов педагогического взаимодействия – целей, содержания, методов и различных педагогических технологий. Но, прежде всего и саму личность, вносимую изменения, т.е. самого педагога. Умение работать в альтернативных педагогических проектах и системах, направленных на инновационное движения школьного образования, а так же понимание сущности и возможности инноваций в сфере образования, владение обширным арсеналом инновационных педагогических технологий, все это способствует всестороннему развитию личности педагога в условиях современного быстроменяющегося общества.

Анализ литературных источников и реальной педагогической ситуации позволяет утверждать, что в целом развитие педагога – это один «из стратегических направлений в образовании» [4], главным условием которого является применением инновационных технологий в профессиональной сфере. Решение данной задачи имеет существенное значение в современных условиях, когда любые формы и инновации в сфере образования могут быть реализованы, если они внутренне будут приняты и поддержаны педагогами-практиками. Однако, разработка инноваций и внедрение в педагогическую деятельность, а так же перенос уже известных авторских концепций из одной образовательной системы в другую по различным причинам часто не оправдывает себя. Одна из наиболее значимых причин этой ситуации – «недостаточная изначальная подготовленность самого педагога к применению инновационных технологий» [7].

Результативность и успешность применения инновационных технологий предполагает, что педагог осознает практическую значимость различных инноваций в педагогической деятельности не только на профессиональном, но и на личностном уровне. Однако, включение педагога в инновационный процесс часто происходит спонтанно, без учета его профессиональной и личностной готовности к применению инновационных технологий на практике.

Проблемой готовности педагога к различным видам деятельности исследователи начали всесторонне заниматься сравнительно недавно (с конца 50-х – начала 60-х годов прошлого века). В попытке определить сущность готовности педагога к применению инновационных технологий мы исходили из данных анализа литературы по проблеме готовности к деятельности. В основе любой деятельности лежит готовность к ее осуществлению. М.И. Дьяченко [4] и Л.А. Кандыбович, Ю.К. Бабанский [1] определяют готовность к тому или иному виду деятельности как «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, установки, настроенность на определенное

поведение». В качестве составляющих готовности авторы называют: обладание педагогом необходимыми знаниями об инновационных технологиях в сфере образования; умениями и навыками внедрения педагогических технологий; наличие положительного отношения к инновациям в образовании в целом, к инновационным технологиям в частности; положительное отношение к наведениям в профессиональной деятельности; наличие устойчивых, профессионально важных особенностей восприятия, мышления, эмоционально-волевых процессов; учет индивидуальных особенностей личности, таких как темперамент, способностей, мотивации.

Что же касается профессиональной готовности к педагогической деятельности, то данное понятие можно охарактеризовать, как «сложное структурное образование, центральным ядром которого являются положительные установки, мотивы и освоенные ценности учительской профессии» [1]. Состояние личности педагога, которое активизирует его деятельность, проявляется в способности к продуктивной реализации действий, опирающихся на накопленный опыт, знания, умения, а так же предоставляет возможность для самого педагога к самостоятельному принятию решения в той или иной ситуации, все это подразумевает понимание определения готовности педагога.

На основе учета содержательной специфики определения «готовность к деятельности», «профессиональная готовность», мы конкретизировали понимание готовности педагога к применению инновационных технологий. И в контексте нашего исследования мы под готовностью педагога к применению инновационных технологий понимаем состояние, актуализирующее все потенциальные возможности личности с тем, чтобы найти оптимальное решение из проблемной ситуации, осуществить творческое преобразование профессиональной деятельности, основанной на работе с инновационными технологиями, а так же спрогнозировать траекторию личностного и профессионального развития, как ученика, так и самого педагога.

Наиболее важным составляющим в понимании состояния готовности педагога к применению инновационных технологий является сочетание факторов, характеризующие разные уровни и стороны готовности педагога, которые усиливаются в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя. В связи с этим, нами предполагается, что формирование готовности, во-первых, должно основываться на положительном отношении педагога к инновациям и современным педагогическим технологиям. Во-вторых, педагогу необходим базовый уровень знаний и умений в использовании педагогических технологий в собственном профессиональном опыте (хотя бы в виде обучаемого). В-третьих, обязательно наличие у педагога положительной мотивации к внедрению современных образовательных в образовательный процесс, и, в-четвертых, способности к модернизации собственной деятельности, что обусловлено, в свою очередь, в-четвертых, наличие устойчивых,

профессионально важных особенностей восприятия, внимания, мышления, а так же эмоционально-волевых процессов педагога.

Учитывая все высказанное, формирование готовности педагога к применению инновационных технологий, на наш взгляд, необходимо осуществлять с позиций нескольких подходов. Во-первых, для развития мотивационной составляющей готовности, нами предлагается использование аксиологического подхода (ценностного). С помощью него мы формирует интерес и понимание необходимости использования современных технологий. Во-вторых, для снятия антогонистических позиций (внутренних барьеров: страх, неприятие), на наш взгляд лучше всего применять деятельностный подход, через ситуации погружения учителя в среду обучения. И в-третьих, личностно-ориентированный подход. Использование данного подхода, учитывает особенности педагога, как личности, индивида, с его характерными особенностями и запросами.

Таким образом, готовность педагога к применению инновационных технологий – это многоплановый и многоаспектный феномен, который имеет в своем содержании как деятельностные, так и личностные характеристики.

Список литературы:

1. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание. 1981 – 96 с.
2. Бадагуева, О.Р. Формирование готовности будущего учителя к инновационной деятельности в условиях педагогического колледжа: диссертация / О.Р. Бадагуева. – Улан-Удэ, 2006. – 204 с. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-gotvnosti-buduschego-uchitelya-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-pedagogicheskogo-kolledzha>.
3. Дистервег, А. Цитирование. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://tsitaty.com/цитата/135322>.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во Белорус. Ун-та, 1976. – 176 с.
5. Киселева, О.М. Готовность педагогов к применению методов математического моделирования в образовательном процессе / О.М. Киселева // Интернет-журнал – НАУКОВЕДЕНИЕ. – 2014. - Выпуск №1.
6. Константинов, Н.А. История педагогики. Педагогическая деятельность и взгляды Адольфа Дистервега / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – 447 с.
7. Руденко Н.Г. Формирование эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / Н.Г. Руденко, А.А. Черникова // Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука». – 2008. - №1. – С. 47-50.
8. Слостенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - №1. – С. 42-49.

9. Хачатрян, Э.В. Условия формирования учителей педагогов к применению инновационных технологий / Э.В. Хачатрян. – М., 2007.

10. Хачатрян, Э.В. Формирование готовности педагогов к применению инновационных технологий в процессе повышения квалификации / Э.В. Хачатрян. – М., 2011.

11. Хачатрян, Э.В. Педагогическая модель формирования готовности учителей к применению инновационных технологий / Э.В. Хачатрян. – М., 2010.

© Л.В. Дианова, Е.В. Мухачева

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Донченко Дарья Олеговна

магистр педагогических наук,

преподаватель кафедры социальной педагогики

УО «Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка»

г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии преподавания учебных дисциплин с учетом конкретных проблем в сфере деятельности будущих педагогов социальных и педагогов психологов по профилактике противоправного поведения учащихся. Рассматриваются примеры применения практикоориентированного подхода и организации самостоятельной работы студентов в процессе преподавания учебных дисциплин.

Ключевые слова: технологии преподавания учебных дисциплин; высшее учебное заведение; практикоориентированный подход; самостоятельная работа студентов; личностно-ориентированный подход; специалисты социально-педагогической и психологической службы; социально-правовая компетентность несовершеннолетних.

TECHNOLOGY TRAINING AT THE UNIVERSITY FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE PREVENTION OF ILLEGAL BEHAVIOUR OF MINORS

Donchenko D.O.

master of pedagogical Sciences,

lecturer in social pedagogy

«Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank»

Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article discusses modern technologies of teaching taking into account the specific problems in the sphere of activity of future teachers and social educators, psychologists for the prevention of unlawful behavior of students. The examples of practice-oriented approach and the organization of independent work of students in the process of teaching disciplines.

Key words: technologies of teaching; higher education; practice-oriented approach; independent work of students; the personality-oriented approach; specialists of socio-pedagogical and psychological services; social-legal competence of minors.

В современном обществе предъявляются высокие требования к уровню подготовки специалистов педагогической сферы. Организация качественного процесса формирования квалифицированных специалистов в рамках высшего учебного заведения является основной задачей профессорско-преподавательского состава. Обеспечение эффективной подготовки будущих специалистов к работе по специальности невозможно без применения современных образовательных технологий с учетом профессионального стандарта, которые помогают создать благоприятные условия обучения.

На наш взгляд, научно-методическая организация учебного процесса в педагогическом вузе предполагает выбор и внедрение образовательных технологий с учетом практикоориентированности преподаваемых учебных дисциплин и возможности организации самостоятельной работы студентов. Необходимо также учитывать все законодательные изменения, регулирующие сферу педагогической деятельности и достижения в педагогических и смежных науках, обогащающих профессиональную педагогическую сферу.

Научно-методическое обеспечение подготовки будущих специалистов социальной сферы – педагогов социальных, педагогов-психологов организовано на факультете социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Свою профессиональную деятельность эти будущие специалисты социальной и психолого-педагогической помощи будут осуществлять в составе социально-педагогической и психологической службы (далее СППС) учреждений образования.

Деятельность специалистов СППС направлена на поддержку детей и их родителей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Будущие специалисты должны овладеть глубокими системными знаниями, включающими в себя принципы, основные направления и содержание социально-педагогической и психологической работы, функции педагога социального и педагога-психолога.

Изучение и анализ практической социально-педагогической деятельности показал, что важная часть работы специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования связана с решением следующих проблем:

- первичной и вторичной профилактики противоправного поведения обучающихся;

- формированием у обучающихся навыков безопасного и ответственного поведения;
- повышением правовой культуры участников образовательного процесса [2].

У будущих и молодых специалистов СППС трудности в реализации вышеуказанных направлений деятельности связаны как с планированием и документированием, так и с организацией практической деятельности.

Эти выводы были учтены при планировании и реализации процесса подготовки будущих специалистов СППС, обучающихся на факультете социально-педагогических технологий по специальностям «Социальная педагогика», «Социальная и психолого-педагогическая помощь» с целью повышения его эффективности.

Был разработан и преподается ряд учебных дисциплин, включающих в себя «Введение в деятельность социально-педагогической и психологической службы учреждения образования», «Социально-педагогическая и психологическая служба», «Правовые основы социально-педагогической деятельности».

Выбор образовательных технологий для эффективного освоения студентами данных учебных дисциплин логично производить исходя из их целей и задач, а также ряда академических, социально-личностных и профессиональных компетенций в соответствии с образовательным стандартом.

В процессе изучения данных учебных дисциплин студенты должны приобретать теоретические и практические знания, касающиеся сферы профессиональной деятельности социального педагога в составе современных социально-педагогических и психологических служб учреждений образования в Республике Беларусь, а именно:

- системы теоретических и прикладных знаний об основах организации работы современных социально-педагогических и психологических служб учреждений образования в Республике Беларусь;
- вопросов организации взаимодействия специалистов СППС в системе социально-педагогической помощи, планирования и документирования деятельности специалистов в соответствии с их квалификационными характеристиками и должностными обязанностями;
- правовых аспектов профессиональной деятельности специалистов, работающих в составе социально-педагогических и психологических служб учреждений образования.

В соответствии требованиями образовательного стандарта изучение данных дисциплин должно обеспечить формирование у студентов ряд академических, социально-личностных и профессиональных компетенций:

- уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач;
- владеть междисциплинарным подходом при решении проблем;
- уметь самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи;

- уметь координировать собственную деятельность с деятельностью других специалистов;
- уметь организовывать социально-педагогическую деятельность по защите прав и интересов детей в соответствии с основными направлениями социальной политики, нормативно-правовыми документами и законодательством Республики Беларусь;
- быть способным создавать благоприятные условия для успешной социализации личности и формировать благоприятную социально-культурную среду жизнедеятельности.
- уметь составлять и хранить текущую и отчетную документацию по установленным формам;
- быть способным взаимодействовать со специалистами смежных специальностей и другими заинтересованными участниками социально-педагогического процесса;
- уметь представлять социально-педагогическую информацию в форме отчетов, докладов, презентаций;
- быть способным пользоваться глобальными информационными ресурсами, современными мультимедийными средствами;
- владеть навыками проектирования, конструирования, организации, осуществления, анализа и оценки собственной профессиональной деятельности.

Исходя из компетенций, выбор образовательных технологий для эффективного освоения студентами данных учебных дисциплин предполагал в первую очередь их практикоориентированность и возможности организации самостоятельной работы студентов.

Практикоориентированный подход предполагает максимальную приближенность учебного процесса к условиям практической деятельности. Другими словами, учебный процесс подготовки будущих специалистов СППС должен быть максимально приближен к условиям практической деятельности специалистов СППС, осуществляющих свою работу в условиях учреждений образования.

Для усиления практикоориентированного подхода в содержание учебных дисциплин были включены темы, отражающие реальные аспекты работы специалистов СППС. Так, например, в содержание учебных дисциплин «Введение в деятельность социально-педагогической и психологической службы учреждения образования» и «Социально-педагогическая и психологическая служба» были внесены следующие темы:

- Тема «Организация и особенности взаимодействия и сотрудничества специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования с комиссией по делам несовершеннолетних, инспекцией по делам несовершеннолетних, органами опеки и попечительства и другими заинтересованными государственными и негосударственными социальными службами, организациями», в которой рассматриваются вопросы касающиеся содержания взаимодействия специалистов СППС с комиссией по

делам несовершеннолетних, инспекцией по делам несовершеннолетних, органами опеки и попечительства.

- Тема «Служебная переписка с заинтересованными государственными и негосударственными социальными службами, организациями по решению социально-педагогических проблем», в процессе освоения которой студенты учатся разрабатывать ходатайства и запросы учреждения образования в государственные и негосударственные социальные службы, организации, правоохранительные и судебные органы, органы опеки и попечительства для организации взаимодействия и сотрудничества.

- Тема «Основные виды социально-педагогической документации», в процессе освоения которой студенты учатся разрабатывать основные виды документации специалистов СППС. Например, планы коррекционной работы с обучающимися, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, акты обследования условий жизни и воспитания обучающихся и др.

- Тема «Организация социально-педагогической поддержки и психологической помощи несовершеннолетним, вступившим в конфликт с законом», рассматривающей практические вопросы деятельности специалистов СППС учреждения образования по защите прав несовершеннолетнего при привлечении его к административной и уголовной ответственности; участия специалистов СППС в заседаниях комиссии по делам несовершеннолетних при рассмотрении дел об административных правонарушениях, совершенных несовершеннолетними обучающимися; участия специалистов СППС учреждения образования в допросе несовершеннолетних, проводимых следственными органами и др.

Организация самостоятельной работы студентов предполагает выполнение творческих самостоятельных заданий, позволяющих как закрепить пройденный материал, так и самостоятельно расширить свои компетенции в сфере будущей специальности. Организация самостоятельной работы студентов, по мнению ученых, «обеспечивает саморазвитие способностей к осуществлению более сложных видов учебно-исследовательской деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться или осваиваться по образцам», «предполагает усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результаты своей деятельности, учебного процесса в целом, что оказывает позитивное влияние на качество образования в вузе» [1, с. 209].

В качестве примера использования технологий по организации самостоятельной работы студентов можно привести практико-ориентированные задания по темам и разделам дисциплин, в процессе выполнения которых студенты разрабатывают и защищают проекты различных видов документации специалистов СППС. К ним относятся:

- защита проекта (годового) плана работы Совета по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних учреждения образования;

- защита проекта плана работы СППС учреждения образования на год;

- защита проекта плана совместной работы СППС учреждения образования с инспекцией по делам несовершеннолетних;
- защита проекта плана совместной работы СППС учреждения образования с учреждением здравоохранения;
- разработка и защита ходатайства в инспекцию по делам несовершеннолетних о необходимости оказания помощи в профилактической работе с семьей либо несовершеннолетним обучающимся.

Следует отметить, что для выполнения данных заданий студентам необходимо найти и изучить как можно больше образцов социально-педагогической документации, самостоятельно актуализировать и добыть новые знания в области законодательства, регулирующего социально-педагогическую сферу деятельности, сферу защиты детства и семьи, в области социальной педагогики и психологии. Студентам нужно самостоятельно выяснить и отследить изменения в системе функционирования СППС учреждений образования, в механизмах взаимодействия с заинтересованными ведомствами и организациями. Для этого студентам нужно наладить и поддерживать самостоятельные связи и сотрудничество со специалистами СППС учреждений образования, сотрудниками инспекций по делам несовершеннолетних.

Необходимо упомянуть еще и лично-ориентированный, индивидуальный подход к обучению студентов. Так, для его осуществления исходя из содержания вышеуказанных учебных дисциплин, по каждой из них были разработаны перечни заданий и контрольных мероприятий управляемой самостоятельной работы студентов, предполагающих по каждой теме задания трех уровней сложности. Уровни сложности соответствуют формируемым компетенциям. Первый уровень сложности предложенных заданий предполагает формирование компетенций на уровне узнавания. Второй – на уровне воспроизведения, третий – на уровне применения полученных знаний.

Приведем примеры. В учебной дисциплине «Правовые основы социально-педагогической деятельности» по теме семинарского занятия «Правовые основы социально-педагогической деятельности комиссии по делам несовершеннолетних как координационного органа по предупреждению безнадзорности и правонарушений среди детей и подростков» студентам заданы для самостоятельного изучения два вопроса:

1. Порядок проведения заседаний, рассмотрения материалов и дел комиссиями по делам несовершеннолетних. Решения комиссии по делам несовершеннолетних в соответствии с законодательством.

2. Постановления комиссий по делам несовершеннолетних.

Для выполнения учебных заданий первого уровня сложности, формирующих компетенции на уровне узнавания, студентам предлагается подготовить реферат по вопросам темы «Порядок проведения заседаний, рассмотрения материалов и дел комиссиями по делам несовершеннолетних». Форма контроля – обсуждение рефератов.

Учебные задания второго уровня сложности, направленные на формирование компетенций на уровне воспроизведения предполагают разработку студентами содержания учебных заданий для проведения игры-практикума «Заседание комиссии по делам несовершеннолетних». Форма контроля – обсуждение содержания учебных заданий для игры-практикума «Заседание комиссии по делам несовершеннолетних».

Учебные задания по теме третьего уровня сложности, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний, предлагают студентам разработать проект постановления комиссии по делам несовершеннолетних. Форма контроля – обсуждение проектов постановления комиссии по делам несовершеннолетних.

Еще один пример использования практикоориентированного подхода в сочетании с организацией самостоятельной работы студентов при преподавании учебной дисциплины «Правовые основы социально-педагогической деятельности» демонстрирует, каким образом может быть организована учебная деятельность студентов по формированию у них умений осуществлять правовое воспитание обучающихся.

Так, содержание тем «Планирование социально-педагогической деятельности по формированию социально-правовой компетентности обучающихся в условиях учреждений образования», «Организация социально-педагогического взаимодействия с родителями обучающихся по формированию социально-правовой компетентности несовершеннолетних», «Методика формирования социально-правовой компетентности обучающихся в условиях учреждения образования» носят ярко выраженный практикоориентированный характер.

В ходе освоения данных тем студенты, на основе уже изученного материала, самостоятельно разрабатывают и проводят свои программы по формированию социально-правовой компетентности несовершеннолетних, включающие цикл связанных логически между собой занятий с учетом возрастных особенностей заданной группы учащихся.

На протяжении 2015-2016 учебного года на базе ГУО «Средняя школа № 83 г. Минска имени Г.К. Жукова» в период изучения учебной дисциплины «Правовые основы социально-педагогической деятельности» студенты четвертого курса факультета социально-педагогических технологий проводили цикл занятий с учащимися шестого класса по формированию социально-правовой компетентности несовершеннолетних.

Студенты в практической самостоятельной деятельности смогли закрепить и расширить свои знания в области социальной и возрастной психологии, педагогики, административного и уголовного законодательства Республики Беларусь, а также свои навыки взаимодействия с детским коллективом.

Таким образом, научно-методическая организация учебного процесса с учетом практикоориентированного подхода в сочетании с организацией самостоятельной работы студентов и личностно-ориентированного подхода к

обучению помогают эффективно сформировать у студентов академические, социально-личностные и профессиональные компетенции в соответствии с образовательным стандартом.

Благодаря сформированным компетенциям студенты приобретают умения определять актуальные направления правового воспитания обучающихся с учетом структуры и тенденции подростковой и молодежной преступности; выделять основные направления и формы работы специалистов социально-педагогических и психологических служб учреждений образования по формированию социально-правовых компетентностей обучающихся; формировать социально-правовые компетентности у подростков на основе административного и уголовного законодательства Республики Беларусь. Студенты учатся владеть навыками анализа направлений социально-педагогической работы по формированию социально-правовых компетентностей обучающихся; способностью к ориентации в основных положениях административного и уголовного законодательства Республики Беларусь.

Список литературы:

1. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

2. Положение о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность): Постановление Мин. образования Респ. Беларусь от 25.07. 2011 г. № 116 [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/ru/main.aspx?guid=7751>. – Дата доступа: 23.02.2015.

© Д.О. Донченко

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ФОКУС-ГРУППА КАК ФОРМА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ

Евдокимова Виктория Андреевна

кандидат технических наук, старший преподаватель

Херсонской государственной морской академии

г. Херсон, Украина

Хаеи Леонид Григорьевич

кандидат технических наук, доцент, консультант Службы помощи

г. Берлин, Германия

Аннотация. В статье описаны современные тенденции развития образования, компетентностный подход, роль и место метода фокус-группы, изложен алгоритм её работы, влияние параметров группы на её эффективность, приведён конкретный пример использования метода.

Ключевые слова: компетентностный подход, фокус-группа, параметры группы, «топик-гайд», идентичность личности.

COMPETENCE-BASED APPROACH AND THE FOCUS GROUP AS A FORM OF PRACTICAL LESSONS IN THE UNIVERSITY

Evdokimova V.A.

candidate of technical Sciences, senior lecturer

Kherson state Maritime Academy

Kherson, Ukraine

Hayet L.G.

candidate of technical Sciences, associate Professor,

consultant support Services

Berlin, Germany

Abstract. The article describes the modern tendencies of development of education, competence approach, the role and place of method, focus groups, outlines the algorithm of its work, the influence of group settings on its effectiveness, given a specific example of using the method.

Key words: competence approach, focus group, group settings, «the topic guide», of his identity.

Сегодня структура образовательной системы страны и ведущая парадигма обучения находятся в центре внимания политиков и теологов, философов и социологов, педагогов и психологов, теоретиков и практиков, патриотов и космополитов. Это вызвано наличием системной совокупности глобальных тенденций развития образовательных систем, методов и парадигм обучения, а также общества в целом:

- повышение роли и значимости образования, его места в жизни общества и отдельного индивида;

- непрерывное увеличение длительности отдельных курсов обучения и образования индивида в целом;

- увеличение стоимости образования, как почасовой и погодовой, так и, особенно, за весь период обучения в целом;

- превращение образования в основную арену гибридной войны, его небывалая идеологизация и политизация, насыщение приёмами и методами пропаганды, воздействия на сознание и подсознание;

- диверсификация образования, возникновение новых форм и методов образования и образовательных систем;

- расширение области специальных знаний, увеличение числа специальностей и специализаций;

- быстрое устаревание специальных знаний, отмирание отдельных специальностей и разделов учебных дисциплин и возникновение новых.

Глобальный характер этих тенденций определяется:

- неуклонной динамикой этих изменений на протяжении последних десятилетий;

- их действие в странах с различной религией, расовым и этническим составом населения;

- их наличие в государствах с различными формами собственности, экономическим укладом и уровнем жизни.

Как ответ на эти вызовы времени возникли две противоположные тенденции, два подхода, две парадигмы: фундаментализация образования и компетентностный подход [8; 20]. Оба эти подхода, часто под различными наименованиями, сосуществовали в течение длительного времени, реализуясь в учебных заведениях различного типа. В качестве примеров рассмотрены учебные заведения профессионального образования в СССР, Германии и России (табл. 1).

Для обеспечения востребованной временем гибкости специалиста необходима фундаментализация специальных знаний, углубление и систематизация их межпредметных связей с философией, математикой, биологией, историей, психологией. Сегодня такие связи диффузны, зачастую имеют вид случайного набора «точек соприкосновения» учебных дисциплин.

Таблица 1

Реализация различных парадигм образования в учебных заведениях различных типов разных стран

Уровень аккредитации, уровень выпускника	Тип учебного заведения профессионального образования	Характеристики группы 1	Характеристики группы 2
1, 2 – младший специалист, бакалавр	Профессиональные школы Германии («Berufsschule»)	↓	↑
	Профессионально-технические училища СССР (ранее ФЗУ)		
	Техникумы, колледжи России		
	Техникумы, педучилища СССР		
3, 4 – специалист, магистр	Институты СССР		
	Высшие школы Германии («Hochschule»)		
	Консерватории, академии, университеты России		
	Университеты СССР		
	Университеты Германии («Universität»)		
1-фундаментализация образования, формирование цельного мировоззрения, небольшое число широких специальностей, редкая смена учебных планов и программ			
2-компетентностный подход как основная парадигма обучения, большое число узких специальностей и специализаций, частая смена учебных планов и программ			

В.В. Краевский, исходя из смысла латинского слова «competentia», считает, что «компетентность – это обладание соответствующими знаниями в определенной области и способностями, позволяющими выпускнику образовательного учреждения обоснованно судить об этой области и

эффективно действовать в ней». Образовательная компетентность предполагает не столько усвоение учащимися отдельных знаний и овладение отдельными умениями и навыками, сколько освоение комплексной процедуры, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, носящих личностно-деятельностный характер [10].

А.В. Хуторской компетентность рассматривает как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности. В основу выделения ключевых компетентностей он положил процессуально-технологический процесс, его понимание образовательных ключевых компетенций шире, чем у В.В. Краевского: они включают ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую компетентности и компетентность личностного самосовершенствования [20].

Л.М. Митина, опираясь на принятую в психологии точку зрения на понятие «компетентность», раскрывает её сущность через знания, умения и навыки, а также способы выполнения деятельности «как интегральную характеристику степени соответствия качеств индивида требованиям профессии; психическое состояние индивида, позволяющее ему действовать самостоятельно и ответственно; обладание им способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [16].

Структура профессиональной компетентности включает в себя совокупность предметных систем знаний, умений и навыков; системы учебной и профессиональной мотивации; общей и профессиональной культуры. «Профессиональная компетентность – способность, необходимая для решения профессиональных задач и для получения необходимых результатов работы. Компетенция – проявление умелого применения разных методов в решении проблемы на основе ценностей, способностей и знаний с учётом конкретной ситуации» [5].

В Германии вопросам изучения профессиональной компетентности особое внимание уделяют в педагогике высшей школы и образовании взрослых [19; 23]. Ведущие специалисты по менеджменту М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури представляют профессиональную компетентность как интегральное понятие, включающее способность к интеграции знаний и навыков, их использованию в условиях быстроменяющихся требований внешней среды; концептуальность; восприимчивость нового; мастерство в отдельных видах деятельности [15].

Во всех приведенных определениях подчёркивается два принципиальных момента:

- комплексный, системный, интегративный характер понятия компетентности;
- включение в него и собственно профессиональных (образование, опыт) и личностные компоненты (интеллект, физические, эмоционально-волевые и иные качества).

Переходя от подходов и парадигм к их конкретному воплощению, нужно отметить, что в современных условиях и фундаментализация образования и компетентностный подход («специализация образования»), реализация обоих этих альтернативных подходов требует особого внимания к интегративным, обобщающим формам работы. Такие интегрирующие формы занятий используются на завершающих этапах обучения и представлены активной педагогической практикой и выполнением дипломных работ, что представляется недостаточным. Их известная функция – дать обучаемому умения и навыки использования знаний и умений из различных учебных дисциплин при решении конкретной профессиональной задачи. Однако при этом из поля зрения выпадает ещё одна весьма важная функция.

В настоящее время многие преподаватели отмечают снижение уровня как учебной, так и исследовательской работы студентов, падение учебной мотивации и учебной дисциплины на фоне роста некоторых формальных показателей.

Из логотерапии В. Франкла, концепции самоактуализации А. Маслоу [26], других гуманистических направлений современной психологии вытекает ключевое значение высоких ценностей как для индивидуальной терапии, так и для практики обучения. Известна максима Ф. Ницше «Тот, кому есть за чем жить, может вынести почти любое как».

Одним из способов «придания жизни смысла», «внесения смысла», «одухотворения жизни» является сообщение социальной, внеэкономической стороне деятельности значения моральной ценности [9]. «Видел ли ты человека проворного в своём деле? Он будет стоять перед царями, он не будет стоять перед простыми» (Притчи 22:29). Здесь ветхозаветная мудрость подчеркивает внеэкономический смысл и значение высокопрофессионального труда как такового.

Учебная работа студента с точки зрения обучающегося индивида имеет очевидную ценность «для себя» и малоочевидную ценность «для других», для общества. Недаром в этом смысле разительно различаются студенты дневного и заочного отделений. Отсюда целесообразность использования в учебном процессе форм работы, имеющих очевидную полезность для общества (педапрактика и дипломирование таковы лишь отчасти).

Одним из практических путей реализации этих посылок является использование метода «фокус-группы». В современной науке фокус-группа позиционирована как один из качественных методов социально-психологических исследований. Метод представляет собой групповое фокусированное полустандартизированное интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и направленное на получение от участников субъективной информации о том, как они воспринимают различные явления [2; 3; 14].

Фокусированные интервью («focused interview») были разработаны во время Второй мировой войны для исследований воздействия пропаганды на армию, затем использовались в маркетинговых исследованиях и, наконец, получили достаточно широкое применение в социологии [11]. В более общем

контексте, метод фокус-группы целесообразен для решения плохо формализованных задач междисциплинарной направленности. Его применяют, как правило, на пилотной стадии реализации научно-исследовательского проекта.

Как метод и методика фокус-группа, имея высокую экономичность и обладая простотой реализации, имеет большие и во многом не выявленные и недооцененные возможности. Используя фокус-группу с учебными целями, за достаточно короткое время студентам можно продемонстрировать ряд различных исследовательских методик, принципов, методов и приемов научной работы. К сожалению, в отечественных вузах эта форма работы не получила достаточного распространения.

Исходя из накопленного практического опыта, рекомендуемый количественный состав фокус-группы – 8-12 человек, иногда эти рамки могут быть расширены до 6-20 человек. Группы формируют с учетом принятых критериев отбора - социально-демографических, статусных, образовательных и других характеристик, связанных с задачами исследования. Иногда формирование группы предполагает сбор информации на случайной выборке, потенциальным респондентам предлагается краткая анкета, позволяющая получить фоновую информацию.

При подготовке сессии фокус-группы (обычно, на базе определенной совокупности фокус-групп) составляют перечень вопросов для участников, разрабатывают методику опроса, обработки результатов, извлечения частных и общих выводов, а также групповые процедуры.

Сессия включает вступительное слово ведущего, фоновые вопросы, основные вопросы, дополнительные вопросы, завершение дискуссии. Рекомендуется 2-3 фоновых, 5-6 основных и 2-3 дополнительных вопроса, всего не более 10-12 вопросов. Во вступлении подчеркивают экономическую и/или социальную значимость исследования, в котором примут участие респонденты (это повышает серьезность отношения к проблеме); необходимость внимания к собственным мыслям и чувствам по отношению к обсуждаемому вопросу; акцент на ценности каждого мнения.

Фоновые вопросы задают в начале работы для создания непринужденной обстановки, благоприятствующей последующей дискуссии. Далее переходят от общих к основным вопросам. Обсуждение в группе начинается с открытых вопросов, которые дают широкий спектр мнений. Дискуссию завершают закрытые вопросы, чтобы уточнить информацию о конкретных проблемах. Иногда бывают необходимы и дополнительные вопросы [2; 3; 14].

В практике вузов сессия фокус-группы как одна из форм групповой работы может быть использована для решения нескольких задач, достижения совокупности взаимосвязанных целей (табл. 2).

При этом, следуя М. Рокичу, можно первые две группы задач назвать терминальными (обеспечивающие конечный результат работы), а вторые – инструментальными (обеспечивающие продуктивность процесса получения результатов) [27]. Все указанные задачи решаются группой всегда, независимо

от их осознания и планирования участниками и руководителями группы.

Два вида терминальных задач сессии соответствуют рассмотренным выше составляющим компетентности выпускника вуза – профессиональной и личностной, способствуя её повышению. Может быть рассмотрен также вклад решения этих задач в социализацию выпускника, в частности, в повышение его коммуникативной компетентности.

Часто последняя группа целей (см. табл. 2) игнорируется исследователями, что приводит к неполноте представлений об учебном процессе, его механизме и мотивации участников. В Западной Европе непосредственное получение удовольствия как одна из важнейших задач процесса обучения и системы образования открыто декларируется на всех уровнях - от детского сада до подготовки научных кадров. Это может также трактоваться как часть гедонистической проповеди, «послания» Запада миру в целом, противореча в этом традициям России и многих культур Азии.

Таблица 2

Задачи сессии фокус-группы в вузе

Группа задач фокус-группы	Наименование задач фокус-группы	Сущность задачи фокус-группы
Терминальные	Исследовательские	Получение статистических данных о мнениях членов малой группы по тому или иному вопросу, как правило, на пилотной стадии проекта
	Акмеологические	Личностный рост, развитие личности участников группы
Инструментальные	Обучающие	Обучение участников группы коммуникативным умениям и навыкам
		Обучение участников группы междисциплинарным исследовательским умениям и навыкам
	Гедонистические, мотивационные	Получение удовольствия от общения с отдельными участниками-партнёрами, группой в целом и ведущим, развлечение, приятное времяпрепровождение в благоприятствующей этому атмосфере группы
		Получение удовольствия от процесса работы и ее результатов
		Повышение уровня самооценки и личностной мотивации участников
	Повышение групповой мотивации участников группы, сплочение группы, формирование и развитие «образа группы», групповых норм	

В зависимости от характеристик, параметров группы соотношение, относительная весомость этих целей меняется, меняется и степень достижения целей, удовлетворения потребностей участников группы, потребителей

результатов и инвесторов учебного процесса (табл. 3).

В качестве примера описана работа по изучению идентичности личности будущего педагога, выполненная с использованием метода фокус-группы. Планировали исследовательские, развивающие и обучающие задачи работы. При этом рамки метода были расширены по сравнению с традиционным его применением в социально-психологических исследованиях.

Фокус-группы были проведены с подгруппами студентов старших курсов, каждая сессия длилась 4 академических часа. При этом на разных этапах работы группа участвовала как целое, делилась на отдельные команды, на двойки или тройки [7]. Деление группы на команды осуществляли, в основном, в ситуациях завершающего обсуждения и дискуссии.

Таблица 3

Схема влияния параметров фокус-группы на эффективность решения ею поставленных задач

Ранг параметра*	Наименование параметра группы	Влияние параметра группы на эффективность решения задач	
		терминальных: исследовательских и акмеологических	инструментальных: коммуникативных и гедонистических
1	Широта постановки задачи	Выше для более узких и специализированных задач	Выше для более широких и общих задач
2	Количественный состав (размер) группы	С увеличением группы её ценность как исследовательского инструмента возрастает, а как средства личностного роста – часто снижается	С увеличением группы растут возможности коммуникации за счет создания различных коммуникативных схем
3	Уровень интеллекта, эрудиции, рефлексии	Повышает эффективность исследования и личностного роста	Влияет мало
4	Половой состав группы	С уравниванием числа мужчин и женщин в группе повышается ее ценность как инструмента исследования и как средства личностного роста, однако возможна и работа однополых групп с учетом их специфики (морская академия)	С уравниванием числа мужчин и женщин в группе резко повышается получаемое удовольствие, удовлетворенность общением, уровень позитивных эмоций, мотивация к работе
5	Диапазоны возраста участников,	С расширением этих диапазонов исследовательские	С расширением этих диапазонов решение коммуникативных и

	расового и национального состава группы	возможности группы и возможности личного роста существенно увеличиваются	гедонистических задач усложняется
6	Спектр профессиональной направленности участников группы	С расширением этого спектра темп решения задач замедляется, эффективность решения повышается	С расширением этого спектра эффективность решения коммуникативных и гедонистических задач повышается
7	Темп работы, навязываемый, задаваемый ведущим	С повышением темпа работы объем полученных данных растёт, а возможности рефлексии и самоосознания – падают	С повышением темпа работы группы удовольствие от решения задачи растёт, а удовольствие от общения падает. Работа фокус-группы практически никогда не доводит участников до предельного утомления
8	Средний возраст участников	Для исследовательских целей есть оптимальный, для акмеологических - любой	Влияет мало
*-по экспертной оценке			

Был успешно опробован также известный метод «аквариума»: на первом цикле работы в центре аудитории размещали подгруппу 1, выполнявшую поставленную задачу. В это время по периферии аудитории вдоль стен стояли стулья и студенты подгруппы 2 сидели на них с блокнотами в руках с правом записи в свои блокноты, но без права голоса («и права шёпота»). На втором цикле подгруппы менялись ролями. Это позволяло тренировать ряд важных качеств – составляющих личностной компетенции учителя, в частности, способности находиться в роли объекта и субъекта открытого наблюдения.

Разработали групповые процедуры и ритуалы [6], перечень терминов и определений, исходную информацию по теме, бланки и инструкции к тесту, перечни фоновых и основных вопросов («топик-гайд»), формы опросных листов и методику опроса, обработки результатов и извлечения выводов.

В качестве методик использовали слабоструктурированное интервью с циклическими опросами участников группы и групповыми дискуссиями (сессия 1), тестирование и обсуждение его результатов (сессия 2), интернет-поиск, обработка и обсуждение полученных материалов (сессия 3). Таким образом, 3 этапа работы, 3 сессии группы моделировали этапы процесса познания как извлечение информации «из себя», затем из своего окружения и, наконец, из широкого круга явлений окружающего мира.

В целом, исповедовали принцип цикличности: при получении новой информации часто возвращались к сформированной ранее системе взглядов для

её корректировки или подтверждения. Это соответствует, например, представлениям Дж. Келли о регуляции поведения индивида через создание и непрерывную корректировку системы личностных конструктов – представлений об окружающем мире [24].

После вступительного слова давали исходную информацию. Идентичность личности, её «Я-концепция» – весьма важный и актуальный вопрос философии и психологии [25]. В психологии Э. Эриксона понятие идентичности является центральным. Личностная идентичность – набор черт или индивидуальных характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других людей, это «самая сердцевина, ядро» личности [22].

«Я-концепция» – это совокупность представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой. Установки, направленные на самого себя, составляют: «образ Я» – представление индивида о самом себе; самооценку – эмоционально окрашенную оценку этого представления; потенциальную поведенческую реакцию – те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

«Коренные различия между группами людей заключаются в их ценностях, верованиях, традициях и социальных институтах, а не в их росте, размере головы и цвете кожи» [19, с. 51]. Сегодняшняя актуальность, злободневность проблемы продиктована ожесточёнными атаками на саму сущность идентичности – как личностной, так и национально-этнической, конфессиональной и культурно-цивилизационной [4].

«Всё острее стоят на повестке дня... попытки Запада сохранить военное превосходство... и распространить западные ценности и институты, вынуждая другие общества принять демократию по западной модели» [19, с. 309]. «Люди были единым целым в племени, в городе, в церкви, в политической партии. Но сейчас они превращаются в мир одиночек. Старые узы рвутся: узы национальности, общего языка, обрядов и истории. Это хорошо» [18, с. 284].

Основные (базовые) вопросы ставили на обсуждение после введения в работу, прояснения рабочих терминов и определений, выполнения групповых ритуалов [6] и ответов на фоновые вопросы.

Основные вопросы 1 цикла:

- в чём сущность проблемы идентичности личности;
- почему это важно именно для учителя, преподавателя;
- почему это важно именно сегодня и именно в России.

Основные вопросы 2 цикла:

- какова структура идентичности личности;
- каковы показатели идентичности личности, как их измерить;
- как это выглядит глазами учителя и ученика.

Основные вопросы 3 цикла:

- какие факторы способствуют проявлению и развитию идентичности;
- какие факторы подавляют проявление и развитие идентичности;
- какова в этом роль учителя.

Программа сессии 2 предусматривала проведение среди студентов теста М. Куна и Т. Мак Партленда «Кто я» [25] в авторской модификации; определении или расчёте показателей теста (выполнено предварительно, вне рамок сессии); их статистическую обработку путём дескриптивного, корреляционного, регрессионного и факторного анализа; психологическую интерпретацию полученных результатов в двойках-тройках; общегрупповое обсуждение; включение полученных выводов в сформированную ранее систему суждений (в течение сессии).

Программа сессии 3 включала использование Интернета для получения дополнительной информации по обсуждаемому вопросу. Это способствовало приближению методики работы фокус-группы как к методам «большой науки», так и образу мышления и действия современного человека эпохи Интернета. После сеанса поиска релевантного материала в Интернете сопоставляли число полученных материалов, соответствие их теме, уровень или глубину текста, основные объекты текста и отношение к ним, выявление параметров (измерений, показателей) идентичности в поле полученных отношений.

Такой подход обосновывали:

- указанием К. Маркса: «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [13, с. 19]. В контексте данной работы сюда необходимо добавить и межличностные отношения;

- положением Ч. Кули о «зеркальном Я», то есть, что представление человека о себе суммирует представления о нём окружающих [12];

- определением В.Н. Мясищева: «Личность – высшее интегральное понятие. Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности» [17, с. 34];

- замечанием С. Хантингтона: «Идентичность на любом уровне – личности, племени, расы, цивилизации – можно определить только через отношение к «другим»: другому человеку, племени, расе, цивилизации» [19, с. 206].

Результаты работы фокус-группы обобщали, анализировали и представляли в виде отчета. Полученные интервью подвергали анализу с выявлением смысловых частей, оценкой высказываний и соотнесение их со смысловыми частями. Группировали ответы и мнения участников группы по каждому из обсуждавшихся вопросов. При анализе высказываний по данному вопросу использовали цитаты, конкретно выражающие важную точку зрения участника или группы. Эти цитаты включали в отчет как иллюстрации определенной позиции. Итогом отчета были выводы по материалам групповой дискуссии.

Завершающее обсуждение было призвано подвести итоги дискуссии, сформулировать выводы, разделить вынесенные на обсуждение вопросы на три группы:

- вопросы, относительно которых группа имеет относительно единодушное мнение, не исключаяющее особых мнений отдельных участников;

- вопросы, относительно которых участники разделились на 2-3 группы, каждая из которых имеет достаточный вес;

- вопросы, для решения которых недостаточно исходной информации или которые сформулированы недостаточно корректно.

Результаты проведенной работы:

- продуктивные, научно-исследовательские – выявлены аспекты темы личностной идентичности учителя глазами современных студентов;

- акмеологические, развивающие – повышение уровня мотивации не только в локальном событии (сессия фокус-группы), но и долговременного характера (учебный процесс в целом); развитие личности участников, а также коллективов групп, их взаимопознание и сплочение, повышение единства в сочетании с развитием свободомыслия;

- учебные – развитие коммуникативных навыков (навыков дискуссии, аргументации, формулирования и отстаивания своего мнения); развитие навыков исследовательской работы (расчет статистических характеристик результатов опросов и тестирования, анализ текстов, составление выводов).

По существу темы участниками была отмечена «расколотость общества и расколотость сознания», перечислены пути давления на идентичность индивида и его ответные реакции (ср. «расколотая страна» С. Хантингтона [19, с. 225]).

Господствующая идеология предусматривает нивелирование идентичности и превращение человечества, общества и человека в «человеческий материал», «человеческий ресурс», «человеческий капитал», основными ценностями которого являются единообразие, взаимозаменяемость, послушание, жажда потребления, отсутствие всякого инакомыслия.

Ключевая роль учителя в контексте работы состоит в социальной трансляции идентичности от учителя ученику. Участники отмечали не только черты любимых учителей, но и аналогичные воспоминания их отцов и дедов. Отмечено давление на учителя со стороны учащихся, родителей, коллег, руководства и общества в целом, что требует осознания и экспликации своей идентичности и своих ценностных установок.

Всеми участниками работы было отмечено резкое повышение мотивации по сравнению с учебными занятиями традиционной формы. Причиной этого большинство участников выставили социальную значимость проведенной работы, получение научно и социально значимых результатов, а также возможность широкого общения в различных коммуникативных форматах [7].

Показано и продемонстрировано студентам, что частные, узкие, хорошо формализованные, внутридисциплинарные вопросы целесообразно решать индивидуально, в парах, в тройках, а общие, широкие, плохо формализованные, междисциплинарные – в больших командах или с общегрупповым взаимодействием.

Функционирование фокус-групп подчинялось всем закономерностям, выявленным в психологии малых групп: групповая динамика, групповые нормы, групповые ритуалы, лидерство и т.д. [1]. В нашем случае эти закономерности имели свою специфику, обусловленную тем, что на достаточно

хорошо изученную долговременную (4-6 лет) динамику студенческой группы накладывалась кратковременная (3 сессии по 4 часа) динамика развития подгруппы в формате фокус-группы.

Эти процессы не всегда развивались согласованно: например, в фокус-группах иногда возникала скрытая борьба за лидерство, неожиданная в коллективе, функционирующем на протяжении нескольких лет. В определённом смысле это могло провоцироваться ведущим, проводившим в жизнь принцип «важно любое мнение, особенно, особое». Это могло противоречить групповым нормам конформизма и сплочённости, обеспечивавшим стабильное функционирование студенческой группы в учебном процессе и, особенно, вне его.

Таким образом, теоретически обоснована и практически показана целесообразность более широкого использования метода фокус-группы в практике вузов, особенно, педагогического профиля. Включение в учебный процесс сессий фокус-групп способствует решению учебных и исследовательских задач вузов, повышению мотивации студентов, активизации их учебной и научной деятельности без существенных дополнительных затрат. На педагогических специальностях использование метода позволяет также показать студентам возможности иных форм занятий, иных принципов обучения, иных взаимоотношений обучаемых и обучающихся, расширить спектр профессиональных инструментов учителя.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1999. – 367 с.
2. Белановский, С.А. Метод фокус-групп. – М.: Николо-Медиа, 2001. – 280 с.
3. Богомоллова, Н.Н. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования / Н.Н. Богомоллова, Т.В. Фоломеева. – М.: Магистр, 1997. – 80 с.
4. Генон, Р. Кризис современного мира / Р. Генон. – М.: Эксмо, 2008. – 784 с.
5. Гришина, И.С. К проблеме разработки концепции профессиональной компетентности педагога / И.С. Гришина // Дошкільна освіта. – 2005. - №2(8).
6. Евдокимова, В.А. Система обрядов и ритуалов в профессиональном образовании / В.А. Евдокимова, Е.П. Коркина, Л.Г. Хаєт // Інновації в підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-рестораного бізнесу: Всеукраїнська науково-практична конференція 16-17 жовтня 2014 р. – Херсон, ХГУ, 2014. – С. 159-161.
7. Евдокимова В.А. Классификация упражнений для психологического тренинга экипажа судна / В.А. Евдокимова, Е.П. Коркина, Л.Г. Хаєт // Безпека життєдіяльності на транспорті і виробництві – освіта, наука, практика. – Херсон: ХДМА, 2015. – С. 100-104.
8. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зимняя // Материалы XV Всероссийской научно-

методической конференции «Проблемы качества образования». Кн. 2. – М., 2005. – С. 5-26.

9. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Политиздат, 1984. – 252 с.

10. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

11. Крюгер Р.А. Фокус-группы: практическое руководство / Р.А. Крюгер, М.Э. Кейси. – М.: Вильямс, 2003. – 251 с.

12. Кули, Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч.Х. Кули. – М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 309 с.

13. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе. Сочинения // К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Том 3. – М.: Госполитиздат, 1955. – 629 с.

14. Мельникова, О.Т. Фокус-группы: Методы, методология, модерирование: учеб. пособие для студентов вузов / О.Т. Мельникова. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 320 с.

15. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.

16. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 400 с.

17. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясищев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 34-39.

18. Фаулз, Дж. Р. Аристос. – СПб.: Симпозиум, 2003. – 53 с.

19. Хантингтон, С.П. Столкновение цивилизаций / С.П. Хантингтон. – М.: АСТ, 2016. – 640 с.

20. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.

21. Ackermann F., Handlungskompetenz und generative Deutungs – und Handlungsmuster in der Arbeit / F. Ackermann, D. Seeck // Neue Praxis. – 1995. – H. I. – S. 79-91.

22. Erikson, E H. Identity: Youth and Crisis / E H. Erikson. – London: Faber & Faber, 1968. – 336 p.

23. Handlungskompetenz in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik: Theoretisch Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. – Darmstadt, 1984. – 340 S.

24. Kelly, G.A. The Psychology of Personal Constructs / G.A. Kelly. Vol. 1, 2. – New York, 1955.

25. Kuhn, M.H. The Empirical Investigation of Self-attitude / M.H. Kuhn, T.S. McPartland // American Sociological Review, 1954, V. 19.

26. Maslow, A.H. Motivation and Personality / A.H. Maslow. – New York: Harpaer & Row, 1954.

27. Rokeach, M. Understanding human values: Individual and societal / M. Rokeach. – New York: Free Press, 1979. – 322 p.

© В.А. Евдокимова, Л.Г. Хаерт

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Ежкова Полина Евгеньевна

студент факультета психология

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

Ежкова Нина Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор, кафедры психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

Аннотация. В статье представлен научный анализ проблемы развития методической культуры воспитателей, рассматриваются её компоненты, функции, особенности развития в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: методическая культура, воспитатели дошкольных образовательных организаций, профессиональная подготовка.

**THE METHODOICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
AS THE DIRECTION OF PROFESSIONAL TRAINING**

Yezhkova P.E.

student, faculty of psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Yezhkova N.S.

doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of psychology and pedagogy,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Abstract. The article presents the scientific analysis of the problem of development of methodical culture of teachers, and discusses its components, functions, features of development in the training process.

Key words: methodological culture of teachers of preschool educational organizations, professional training.

Проблема профессиональной подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций относится к числу важных и многоаспектных. Сегодня данная проблема рассматривается с позиции новых требований Федеральных государственных образовательных стандартов,

профессионального стандарта педагога, компетентного подхода и др. Важное место отводится вопросу развитие культуры. Понятие «культура педагога» раскрывалось в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов и связывалась с широкой эрудицией, духовностью, интеллигентностью, нравственными качествами личности (отзывчивость, доброжелательность, справедливость и др.). Можно выделить целый ряд исследований, в которых рассматривались различные аспекты развития профессиональной культуры педагога (С.Г. Григорьева., З.А. Исаева, М.А. Кононенко, М.Ж. Козыбаев, Е.В. Корецкая, Н.А. Рачковская, Н.Д. Хмель и др.) и в зависимости от контекста в рамках которого она изучалась выделяются понятия «дидактическая культура», «исследовательская культура», «инновационная культура», «коммуникативная культура», «методическая культура», «эмоциональная культура» и др.

Развитие методической культуры как направление профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций стало активно рассматриваться в трудах психологов и педагогов во второй половине XX и начале XXI вв.

Методическая культура содержательно включает в себя следующие компоненты:

- содержательный – информационная компетентность в области научных достижений, изучения проблем образования дошкольников, проектирования и организации педагогического процесса в дошкольных образовательных организациях и др.;

- организационно-процессуальный – владение технологиями практического осуществления в дошкольных образовательных организациях, муниципальном методическом центре, региональном учреждении повышения квалификации и др. Проведение методической работы в индивидуальных формах через консультации, тьютерство, курсы, стажировки и др.; групповых формах через методические объединения, педагогические мастерские, дискуссии, круглые столы, семинары и др.;

- мотивационно-ценностный – интерес к методической работе, ценностное отношение к её выполнению, стремление к совершенствованию в данной области и др.

Профессиональная подготовка будущих воспитателей в данном направлении должна включать ряд направлений, пробуждающих эмоционально-ценностный характер восприятия учебной информации о назначении методической работы, её содержании, технологических сторонах взаимодействия с педагогами, анализ с позиции рефлексии методического опыта, понимание роли, значения и смысла методической культуры воспитателя, устойчивом желании проявлять её в педагогической деятельности. Важно познакомить студентов с функциями методистов. Функции рассматриваются с позиции иерархических уровней системы образования: функции методической работы по отношению к общегосударственной системе образования, педагогической науки и передовому педагогическому опыту;

функции методической работы по отношению к педагогическому коллективу образовательного учреждения; функции методической работы по отношению к конкретному педагогу [3]. Функции раскрываются с ориентацией на задачи управления и представляются в следующем порядке: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-оценочная, регулятивно-коррекционная [4]. Широко используется подход, рассматривающий функции методической работы в согласовании со спецификой педагогической деятельности:

- информационная – направлена на сбор и обработку информации по проблемным вопросам и перспективным направлениям методической работы дошкольной образовательной организации, на выявление и создание банка данных по совершенствованию деятельности образовательной организации;

- аналитическая – направлена на изучение фактического состояния педагогической работы и обоснованности применения технологий, на объективную оценку полученных результатов и выработку механизмов по ее совершенствованию;

- планово-прогностическая – основа деятельности дошкольной образовательной организации. Она направлена на выбор как идеальной, так и реальной цели и разработку планов, программ по ее достижению.

- проектировочная – направлена на разработку содержания и создание проектов в области развития детей, создания социокультурного образовательного пространства, взаимодействия с родителями, обмена педагогическим опытом и др.;

- организационно-координационная направлена на обеспечение каждому воспитателю возможности повысить профессиональный статус, уровень самоутверждения в педагогической деятельности;

- обучающая функция направлена на повышение и развитие профессиональной компетенции каждого конкретного педагога в осуществлении образовательного процесса, инновационной деятельности;

- контрольно-диагностическая – занимает особое место в методической работе и связана с проведением мониторингов, индивидуальной и комплексной диагностикой [2].

Роль методической культуры значительно возрастает в связи с введением федерального образовательного стандарта дошкольного образования, необходимостью оперативно и рационально совершенствовать качество содержания образования, программно-методическое сопровождение образовательного процесса, использовать эффективные методики и технологии работы с детьми. Методическая культура позволяет качественно и полноценно управлять процессом развития детей, организовывать социокультурную среду, способствует становлению ценностно-ориентированного стиля взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса с приоритетом индивидуального подхода.

Методическая культура есть результат длительного научно-теоретического познания и овладения способами практического применения профессиональных знаний, умений, самообразования, направленные на поддержку профессиональных инициатив в организации педагогической деятельности.

Методическая культура будущих воспитателей позволяет отходить от стереотипов методической работы, формального заимствования методических подходов в сторону выбора современных методологических подходов, позволяющих выстраивать образовательную работу в дошкольных организациях с оптимальным решением задач возраста, учетом возрастных ценностей детей, субкультуры дошкольного детства в целом. На основании этого можно утверждать, что методическая культура представляет собой качество личности, позволяющее актуализировать и развивать важные профессиональные качества воспитателей, их педагогические позиции, творческий опыт, ценностное отношение к профессии, служит ключевым фактором и условием карьерного роста.

Профессиональная подготовка педагогов в аспекте развития методической культуры должна быть приближена к конкретным условиям функционирования современных дошкольных образовательных организаций, строиться с оптимальным учетом реальных условий проектирования и организации педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Буйлова, Л.Н. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей: учеб. пособие /Л.Н. Буйлова, С.В. Кочнева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.

2. Моисеев, А.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности): учеб. пособие / А.М. Моисеева, О.М. Моисеева, М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 256 с.

3. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика: учеб. пособие / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: «Новая школа», 2004. – 871 с.

4. Поташник, М.М. Управление качеством образования /М.М. Поташник. – М.: Пед.общество России, 2000. – С. 3-54.

5. Ситник, А.П. Методическая работа или развитие профессиональной культуры / А.П. Ситник // Школа. – 2000. - № 2. – С. 2-8.

© П.Е. Ежкова, Н.С. Ежкова

МОТИВЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ – БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ермилова Елена Евгеньевна

соискатель кафедры психологии развития и образования

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»*

г. Санкт-Петербург, Россия

Регуш Людмила Александровна
доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии развития и образования
ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты изучения профессионального самоопределения взрослых и факторов, его определяющих, в аспекте модернизации современного педагогического образования. Доказано, что выбор бакалаврами образования трудоустройства по специальности определяется как мотивами выбора педагогической профессии, так и мотивами обучения в педвузе. Также условием выбора трудоустройства выпускников-педагогов по специальности являются сформированные мотивы педагогической деятельности (интерес к педагогической деятельности, стремление общаться с детьми, передавать свой опыт и др.).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение взрослых, мотивы поступления в педвуз, мотивы обучения в педвузе, мотивы трудоустройства бакалавров образования, мотивы педагогической деятельности.

THE MOTIVES FOR THE EMPLOYMENT OF GRADUATES – BACHELORS OF EDUCATION

Ermilova E.E.

*the competitor of chair of psychology of development and education
The Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

Regus L.A.

*doctor of psychological Sciences, Professor
the Department of psychology of development and education
The Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract. The article presents the results of a study of professional self-determination of adults and factors that define it, in the aspect of upgrading of modern teacher education. It is proved that the bachelors of education employment is defined as motives for choosing the teaching profession, and motives for learning in technicalities. Also the selection condition of employment of graduates-teachers with a degree are formed motives of pedagogical activity (interest in teaching, desire to communicate with children, share their experience, etc.).

Key words: professional self-determination of adults, the motivation to enter the technicalities, the motives of learning the technicalities, the explanation of employment of bachelors of education, motives of pedagogical activity.

Выпускникам вузов необходимо принять важное решение – решение о трудоустройстве. Данные исследователей говорят о том, что обладатели дипломов принимают решение не только, где они будут работать, но и кем [1]. Перед выпускниками бакалавриата стоит непростая задача – определить свой профессиональный путь. Так, по нашим данным (n=365) 32% выпускников 2016 года не будут работать по освоенной в вузе специальности, еще 18% не приняли окончательного решения. Схожая ситуация в педагогическом образовании – 37% выпускников-педагогов (n=189) не будут работать учителями, 12% – не определились.

Профессиональное самоопределение выпускников вузов имеет исключительно важное значение, как для государства, которое затрачивает средства на подготовку специалистов, так и для личности, которая тратит на обучение собственное время, силы, часто – и денежные средства, которые не будут восполнены. Под сомнение ставится и смысл затраченных преподавателями вузов усилий – половина обученных ими студентов уйдут из профессии.

Изучение процесса профессионального самоопределения взрослых актуально, т.к. неясны психологические причины, побуждающие выпускников-педагогов выбирать трудоустройство в рамках освоенной специальности или вне ее. Современный рынок труда характеризуется условиями негарантированной занятости (есть потенциальная возможность стать безработным, и работа в соответствии с освоенной специальностью не гарантирована) [1], что выдвигает на первый план психологические факторы профессионального самоопределения взрослых, например, мотивы поступления в вуз, мотивы обучения и мотивы трудоустройства после получения диплома о высшем образовании.

Профессиональное самоопределение мы рассматривали как процесс и результат принятия решения о трудоустройстве после окончания вуза (А.В. Карлов, Т.В. Корнилова, Р. Армстронг, Г. Келли, Ю. Козелецкий, Э. Науман и др.).

Детально изучив профессиональное самоопределение старшеклассников, психологи доказали, что их профессиональный выбор обусловлен, в том числе доминирующими мотивами (Л.И. Божович, Е.М. Борисова, Л.А. Головей, Е.А. Климов и др.). Е.П. Ильин называет три группы мотивов, связанных с трудовой деятельностью человека – мотивы выбора профессии, мотивы выбора места работы и мотивы трудовой деятельности [2, с. 270]. Все три группы мотивов взаимосвязаны с мотивами обучения в период освоения профессии [2, с. 260]. Для педагогов характерны специфические мотивы профессиональной деятельности, отражающие специфику труда учителя, например, любовь к детям, стремление общаться с ними, осознание полезности своей деятельности для общества, важности подготовки молодежи к жизни и др. (А.К. Байметов). Некоторые исследователи, исходя из положения, что мотивация – это совокупность мотивов (К.К. Платонов), говорят о комплексе мотивов, отражающих специфику педагогического труда. Такой комплекс мотивов

называют «педагогическое призвание» (В.Б. Ольшанский, 1994, Е.П. Ильин, 2002).

Итак, принимая позицию Е.П. Ильина, мы будем считать, что профессиональная мотивация включает: мотивы поступления в вуз, мотивы обучения и мотивы трудоустройства после окончания вуза.

В исследовании мы проверили гипотезу о том, что выбор бакалаврами образования трудоустройства по специальности определяется как мотивами выбора педагогической профессии при поступлении в педвуз, так и мотивами обучения в педвузе.

Исследование проведено с помощью следующих методик: Авторская анкета «Профессиональное самоопределение выпускников вузов», методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е.П. Ильина [2], методика «Изучение мотивации учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова [3].

В исследовании приняли участие 189 выпускников 2016 года – бакалавров образования вузов Санкт-Петербурга, Пскова и Новгорода, из которых 166 женщин, 23 мужчины, 162 человека обучались на счет средств бюджета, 19 – на договорной основе.

Профессиональный выбор выпускников-бакалавров образования.

Интерес представляет обоснование профессионального выбора выпускников педагогических специальностей (см. таблицу №1). Бакалавры образования аргументируют свой выбор в первую очередь освоенной в вузе профессией, второй популярный аргумент связан с ориентацией на материальный достаток и социальный статус, не менее популярны и стремление к самореализации, саморазвитию, эмоциональному комфорту и удовлетворению. Пятая часть всех аргументов связана с отсрочкой принятия решения (решение временное, далее будет изменено). Обоснования профессионального выбора выпускников-непедагогов достоверно отличаются (U-критерий Манна-Уитни). На первый план выступают аргументы, связанные с материальным достатком и социальным статусом, значительно чаще приводятся аргументы, связанные с отсрочкой принятия решения, реже называются аргументы, касающиеся приобретенной профессии и реализации своего потенциала. Такие данные позволяют предположить, что для выпускников педагогических специальностей значимыми являются специфические мотивы педагогической деятельности (осознание полезности своей деятельности для подрастающего поколения, стремление общаться с молодежью, интерес к педагогической деятельности и др.), которые могут стать определяющими для решения выпускников трудоустроиваться по специальности. Полученные данные согласуются с мотивами трудовой деятельности, выделенными Е.П. Ильиным, – люди работают из-за побуждений общественного характера, получения материальных благ, стремления к самореализации [2, с. 270].

Таблица 1

Основания профессионального выбора выпускников вузов, (n=365), в %

Основание Специальность	Отсрочка принятия решения	Самореализация, саморазвитие, эмоциональный комфорт	Социальный статус, материальный достаток	Профессия, полученная в вузе
Педагогическая (n=189)	20**	23**	24**	33**
Непедагогическая (n=176)	32**	12**	35**	21**

* - $\leq 0,05$ ** - $\leq 0,01$

Для проверки сформулированной гипотезы, нами были изучены мотивы бакалавров образования – мотивы выбора профессии, мотивы обучения и мотивы трудоустройства. К полученным данным был применен непараметрический статистический критерий (U-критерий Манна-Уитни) для оценки различий двух групп – тех, кто принял решение трудоустроиться по профессии и тех, кто избрал другую область.

Таблица 2

**Мотивы поступления в педвузы (n=189),
средний балл по 5-ти бальной шкале**

Мотивы поступления в педвуз	Выбрали трудоустройство <u>по</u> специальности (n=96)	Выбрали трудоустройство <u>вне</u> специальности (n=70)
Семейные традиции, желание родителей	2,2*	2,6*
Интерес к профессии	3,9**	3,3**
Способности в области педагогики	3,7*	3,2*
Нравится общение с детьми	3,9**	3,1**
Случайность	1,6**	2,3**

* - $\leq 0,05$ ** - $\leq 0,01$

Как видно из таблицы №2, бакалавры, выбравшие трудоустройство по специальности, поступая в вуз, руководствовались интересом к педагогическому труду, симпатиями к детям и общению с ними. Те, кто выбрал трудоустройство вне специальности, чаще «случайно» поступили в педвуз или испытывали влияние извне. Имеются различия и в тех мотивах, которые преобладали в процессе обучения, – сделавшие выбор в пользу педагогической специальности стремились получить качественные знания. Их коллеги, которые

приняли решение уйти из профессии, старались избежать осуждения за неудовлетворительные оценки (см. таблицу №3).

Результаты подтверждаются данными диссертационного исследования В.А. Сониной (1974), который выявил: 1.) наиболее значимый мотив для выбора профессии учителя – стремление работать с детьми и молодежью; 2.) в период обучения в педвузе на первый план выходят мотивы овладения знаниями в выбранной сфере; 3.) мотивы выбора педагогической профессии и мотивы обучения в вузе органически взаимосвязаны в общей структуре профессиональной мотивации [4, с. 16].

Таблица 3

**Мотивы обучения в педвузах (n=189),
средний балл по 5-ти бальной шкале**

Мотивы обучения в педвузе	Выбрали трудоустройство по специальности (n=96)	Выбрали трудоустройство вне специальности (n=70)
Приобрести глубокие прочные знания	4,3**	3,9**
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	1,8*	2,3*

* - $\leq 0,05$

** - $\leq 0,01$

Таблица 4

**Мотивы трудоустройства выпускников педвузов (n=189),
средний балл по 5-ти бальной шкале**

Профессиональные мотивы выпускников педвузов	Выбрали трудоустройство по специальности (n=96)	Выбрали трудоустройство вне специальности (n=70)
Самореализация	4,2**	3,9**
Работа в частных организациях	2,8**	3,4**
Работа в школе	3,8**	2,5**
Основать свое дело	2,3**	3,2**
Диплом ничего не дает	1,4**	2,4**

* - $\leq 0,05$

** - $\leq 0,01$

Выпускники-педагоги, принявшие решение трудоустроиться по специальности, полагают, что диплом педагога предоставляет широкие возможности для самореализации, дает возможность работать в школе. Те выпускники, кто решил покинуть профессию педагога, полагают, что диплом позволяет работать в частных организациях, основать свое дело или же диплом сегодня не дает ничего.

Изучив мотивацию выпускников – бакалавров образования, мы пришли к выводу, что те выпускники, которые после получения диплома пойдут работать в систему образования, характеризуются интересом к педагогической профессии и желанием общаться детьми. Соответствующие мотивы у них присутствовали и на этапе поступления в вуз, и в период обучения, и при выборе трудоустройства, что выразилось в стремлении реализовать свой потенциал в послевузовский период.

Для качественной оценки мотивационной структуры выпускников – бакалавров образования была применена методика Е.П. Ильина. Она выявляет комплекс мотивов, раскрывающих «педагогическое призвание» и мотивы, сопутствующие педагогической профессии – «второстепенные мотивы» (например, укороченный рабочий день).

Таблица 5

Мотивы педагогической деятельности (n=189), средний балл по 10-ти бальной шкале (кроме комплекса мотивов «педагогическое призвание» – по 50-ти бальной шкале)

Мотивы педагогической деятельности выпускников – бакалавров образования	Выбрали трудоустройство по специальности (n=96)	Выбрали трудоустройство вне специальности (n=70)
Осознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания молодежи	7,7**	6,5**
Интерес к педагогической деятельности	7,1**	5,3**
Стремление к общению с молодежью	6,5**	5,4**
Желание передавать свой опыт, знания	7,4**	5,6**
Стремление к повышению своего статуса, престижа	6,6*	6,1*
Влияние обстоятельств	3,1*	4,1*
Короткий рабочий день	3,9*	4,9*
Комплекс мотивов педагогической деятельности – «педагогическое призвание»	36,3**	29,8**

* - $\leq 0,05$

** - $\leq 0,01$

Выпускников-педагогов, принявших решение трудоустроиться по специальности, достоверно отличает от коллег, которые решили работать в иной области, специфические мотивы педагогической деятельности. Они осознают полезность педагогического труда, важность обучения подрастающего поколения, проявляют интерес к педагогике, стремятся общаться с детьми и молодежью, желают передавать накопленный опыт, что в сумме складывается в комплекс мотивов, названных «педагогическое призвание», который достоверно более выражен у тех, кто принял решение работать учителем.

Проведенное исследование позволяет сформулировать выводы:

1. Выбор бакалаврами образования трудоустройства по специальности определяется как мотивами выбора педагогической профессии, так и мотивами обучения в педвузе;

2. Выпускников – бакалавров образования, принявших решение трудоустроиться по специальности, отличают выраженные мотивы педагогической деятельности (интерес к педагогической профессии, желание общаться с подрастающим поколением, стремление передать свой опыт и знания, осознание полезности и значимости своей деятельности).

Результаты изучения факторов профессионального самоопределения выпускников-педагогов важны в условиях модернизации современного педагогического образования, т.к. трудоустройство выпускников – важнейший показатель результативности деятельности вузов. Полученные данные могут быть использованы для проведения «входной» диагностики поступивших на первый курс, для проведения психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование мотивов педагогической деятельности у студентов-бакалавров образования.

Список литературы:

1. Бендюков, М.А. Психология профессионального кризиса у безработных: диссертация на соискание ученой степени доктора психол. наук / М.А. Бендюков. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. – 361 с.

2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

3. Пакулина, С.А. Методика диагностики учения студентов педагогического вуза / С.А. Пакулина, С.М. Кетько // Психологическая наука и образование. – 2010. - №1. – С. 1-11.

4. Сонин, В.А. Динамика мотивов учебной деятельности студентов (на материале высшей педагогической школы): автореферат на соискание ученой степени канд. психол. наук / В.А. Сонин. – СПб.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. – 18 с.

© Е.Е. Ермилова, Л.А. Регуш

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Жолтяк Елена Викторовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий

Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки современных педагогов, роль и место ценностных ориентаций в процессе формирования профессиональной культуры в рамках компетентностного подхода к высшему образованию.

Ключевые слова: профессиональная культура, система ценностей, компетенции, компетентностный подход, система высшего образования.

VALUE SYSTEM AS THE BASIS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

Zoltyak E.V.

the candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor of the Department of pedagogy

and modern educational technologies

Pridnestrovian State University

Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

Abstract. The article considers the peculiarities of training of modern pedagogues, the role and place of value orientations in the process of formation of professional culture in the framework of the competence approach to higher education.

Key words: professional culture, value system, competence, competence approach, higher education system.

Процесс формирования профессиональной культуры включает ряд этапов. На первом этапе происходит становление и развитие устойчивого интереса к профессии в ходе ознакомительной, учебно-квалификационной практик, где происходит знакомство с различными направлениями деятельности педагога. На втором этапе развивается интеллектуально-творческая активность личности при изучении общепрофессиональных дисциплин, в процессе решения учебно-творческих, ситуационных задач, использовании ассоциаций, кейсов, дидактических игр. На третьем этапе формируется повышенная профессиональная активность, коммуникативная культура обучающихся, идет процесс творческого овладения профессией. Широко используются деловые игры, а также процесс прохождения

производственных практик. На четвертом этапе формируется рефлексивная компонента устойчивой профессиональной культуры, индивидуальный стиль профессиональной деятельности [3].

Сегодня совершенно очевидно, что от внутренних ресурсов человека, и, в первую очередь от сформированной системы ценностей зависит его будущая профессиональная деятельность, самореализация как специалиста, вследствие чего возрастает ответственность системы образования во всем мире за характер воздействия на личность, за подготовку научного потенциала человечества в интересах социального и нравственного процесса. В связи с этим, проблема подготовки ценностно-ориентированного педагога приобретает особую значимость.

Смысл понятия «ценность», исследуемого в различных теориях, определяется в основном субъективной позицией исследователей. В итоге получаются разные понятия, а не просто много определений одного и того же, которые несут разную смысловую нагрузку.

В исследованиях психологов обнаруживается применение других понятий, сходных по содержанию с «ценностями»: Б.С. Братусь (смысловые ценности), В.Н. Мясищев (отношение), А.Н. Леонтьев (личностный смысл), Б.Д. Парыгин (умонастроение), Д.Н. Узнадзе (установка), В.А. Ядов (диспозиция), Л.И. Божович («внутренняя позиция личности» или направленность), Д.А. Леонтьев (смысл), А. Маслоу (метамотивы), М. Рокитц (ценностные ориентации, «руководящие принципы жизни»).

Во всех социальных институтах общества, в культуре – истоки ценностей, в том числе в образовательных учреждениях, наблюдается «обмен» ценностями. Для того, чтобы этот обмен состоялся в рамках образовательного учреждения, педагог должен обладать устойчивой системой ценностей. Составляющей этой системы, на наш взгляд, также является педагогический профессионализм.

Способность педагога обеспечить условия личностного роста учащегося, развить его субъективный потенциал, свидетельствует об уровне его профессионализма (В.В. Давыдов, В.А. Коротов, Н.Д. Никандров, А.В. Мудрик, Ю.Б. Орлов, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская). А это возможно лишь при условии, что личностное развитие ребенка входит в систему профессиональных ценностей педагога, в частности – личностно-педагогических качеств. В связи с этим, четко обозначается задача подготовить педагога, обладающего такими качествами.

В современном обществе осуществляется интенсивный поиск стратегий развития отечественного образования, принимаются масштабные решения по его модернизации. Эти процессы протекают неоднозначно, характеризуются серьезными противоречиями и не всегда приводят к искомым результатам. Поэтому особенно актуальным на сегодняшний день является обращение к опыту стран, которые раньше России вступили на путь серьезной реорганизации национальных систем образования.

Интеграция российской системы образования в Болонский процесс является насущной необходимостью сегодняшнего дня, обусловленной важностью предоставления образовательных услуг такого качества, чтобы они могли служить возможности работы выпускника в зарубежных государствах. Переход к новому и ломка старых понятий является чрезвычайно сложным делом, тем более, когда это касается подготовки специалистов.

В системе высшего образования произошла резкая смена понятий: оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Серьезная ставка сделана на компетентностный подход в образовании.

Современные условия развития социально-экономических сфер общества диктуют востребованность не узкопрофессиональной модели подготовки выпускника вуза, жестко ориентированной на конкретные объекты и предметы труда, а модель профессионала интегрального типа, в которой цели, содержание и результаты подготовки выпускника формулируются в комплексном и интегрированном виде. Такая модель подразумевает не только профессиональную квалификацию выпускника, определяющуюся системой знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества и системно сформированные универсальные умения и способности, которые в современной международной практике определяются как ключевые компетенции [2].

Современный педагог в первую очередь должен быть ориентирован на развитие социально-нравственных качеств, на базовые ценности своей профессиональной деятельности и способный к организации образовательного пространства, предполагающего возможность самоопределения, как для учащихся, так и для самого педагога.

Федеральный государственный образовательный стандарт 3 поколения предлагает набор компетенций, характеризующих модель будущего профессионала. Стандарт по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» включает несколько видов компетенций: общекультурные, профессиональные, общие профессиональные компетенции. А также в зависимости от профиля подготовки специальные компетенции:

- в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования;
- в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании;
- в социально-педагогической деятельности;
- в педагогической деятельности в дошкольном образовании;
- в педагогической деятельности на начальной ступени общего образования.

Одним из видов компетенций выступают ключевые компетенции, которые являются инвариантными по отношению к предметной области.

Анализ ряда работ отечественных (В.И. Байденко, И. А. Зимняя, Ю.Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.) и зарубежных исследователей позволяет сделать

вывод, что чаще всего в качестве ключевых компетенций используются профессиональные, общекультурные и другие компетенции. Овладение ими отражает, прежде всего, эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями, которая определяется следующими навыками: добывать знания, создавать (перерабатывать) их, организовывать (обучать) и использовать знания [2].

Подготовка педагогов в рамках компетентного подхода способствует более эффективному разрешению профессиональных, социальных, личностных проблем в изменяющихся условиях. Компетентность выпускника выражается в личностной направленности на благо окружающим людям и себе, ценностных ориентациях, гражданской позиции, постоянном стремлении и готовности к профессиональному росту и достижению более качественных результатов труда.

Одним из принципов современного высшего образования выступает принцип непрерывности, способствующий самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию личности профессионала.

Теорией непрерывного образования в отечественной педагогике занимались многие ученые: С.Ю. Алферов, А.А. Вербицкий, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.А. Горохов, А.В. Даринский, Л.А. Коханова, В.С. Леднев, А.М. Новиков, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, В.Н. Турченко и др.

В исследованиях М.А. Вейта и Б.Г. Оганянца проведен анализ возможностей непрерывного образования «как средства повышения профессионального мастерства, осознания человеком выбранной профессии, индивидуализации обучения, гуманитаризации образования, развития партнерских отношений и субъектных качеств, как учителя, так и ученика» [1].

Понимая профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности можно говорить, что компетентный педагог предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью ценностно ориентированного педагога является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Список литературы:

1. Вейт, М.А. Непрерывное образование и совершенствование педагогического процесса в высшей школе: учеб. пособие / М.А. Вейт, Б.Г. Оганянец. – Липецк, 1990. – 205 с.
2. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для аспирантов / Авт.-сост. И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2012. – 171 с.
3. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10.

© Е.В. Жолтык

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Зебзеева Валентина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Россия

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления подготовки будущих воспитателей к работе в условиях гуманизации образования. Раскрываются содержательные линии подготовки: овладение технологией личностно-ориентированного обучения, погружение студентов в современные научные исследования, разработка и научное обоснование системы мониторинга.

Ключевые слова: гуманизация, технология, личностно-ориентированное обучение, исследование, мониторинг, общепрофессиональные умения.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF HUMANIZATION OF EDUCATION

Zebzeeva V.A.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

of the Department of pedagogy preschool and primary education

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Orenburg State University»

Orenburg, Russia

Abstract. The article reveals the content and direction of training future teachers to work in conditions of humanization of education. Reveal meaningful training: mastering the technology of student-centered learning, immersing students in contemporary scientific research, development and scientific justification of the monitoring system.

Key words: humanization, technology, personality-oriented training, research, monitoring, General professional skills.

В настоящее время остро стоит вопрос о поиске резервов совершенствования подготовки педагогов. Стратегическим направлением современного отечественного образования является его гуманизация.

Педагогическая компетентность педагога выступает, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Исследования, проводимые нами в этой области, позволили решить целый ряд задач, связанных со спецификой подготовки будущего воспитателя: выявить затруднения, возникающие у будущих воспитателей в процессе формирования готовности к эколого-гуманистическому образованию дошкольников, определить начальный уровень знаний, общепрофессиональных

умений, а также уровень сформированности умения создавать эколого-гуманистическую среду в дошкольном учреждении, изучить особенности становления личности будущего воспитателя в условиях эколого-гуманистической среды.

Выявление уровней готовности будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию потребовало использования объективных и субъективных методов оценки. В них вошли: анализ педагогических характеристик, анкет, тесты, статистические методы. Исследование процесса формирования готовности будущих воспитателей проводилось по выбранным показателям, и на этапе констатирующего эксперимента выявило, что будущие воспитатели испытывают затруднения в понимании сущности процесса эколого – гуманистического образования, что сказывается на общепрофессиональных умениях и умении создавать эколого-гуманистическую среду. На этапе констатирующего эксперимента лишь 38,7% будущих воспитателей имели высокий уровень сформированности представлений об эколого-гуманистическом образовании дошкольников, 46,3% будущих воспитателей – высокий уровень сформированности общепрофессиональных умений и 43,2% - высокий уровень сформированности умения создавать эколого-гуманистическую среду. Эти данные коррелируют с результатами проверки сформированности показателей готовности по тестам, самооценкой студентов.

Высокий уровень готовности будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию дошкольников характеризуется глубокими знаниями, высоким уровнем сформированности общепрофессиональных умений, и умением создавать эколого-гуманистическую среду, организовывать её на трех уровнях: предметном, деятельностном, гуманистическом.

Средний уровень готовности будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию характеризуется наличием отдельных представлений об эколого-гуманистическом образовании детей дошкольного возраста, средним уровнем сформированности общепрофессиональных умений и умения создавать эколого-гуманистическую среду в дошкольном учреждении на предметном и деятельностном уровнях.

Низкий уровень готовности будущих воспитателей к эколого-гуманистическому образованию дошкольников характеризуется отсутствием у будущих воспитателей конкретных представлений об эколого-гуманистическом образовании дошкольников, слабыми общепрофессиональными умениями и умением создавать эколого-гуманистическую среду на предметном уровне.

Овладение технологией личностно-ориентированного обучения выдвигает на первый план учет индивидуальных особенностей субъекта учебной деятельности. Здесь требуется переход от взаимодействия, построенного на репродуктивном образце к проблемному, направленному на стимулирование тенденции к профессиональному и личностному росту, переход от деперсонализованного ролевого взаимодействия к личностному, от деиндивидуализованного, фронтального взаимодействия к индивидуальному, ориентированному на интересы и способности студентов.

Гуманизм в подготовке будущих воспитателей должен помочь избавиться от стереотипа общения с детьми. С позиции личностно-ориентированного обучения существенно возрастает роль внутренних, субъективных факторов в оценке педагогической технологии, что требует введения дополнительных критериев, учитывающих факторы, важные с позиции обучающихся: возможность варьирования пространственно временных факторов обучения, установления индивидуальных графиков работы, выбор образовательных маршрутов. Воспитание добротой и лаской, понимание ребенка, его признание и принятие должно стать основой педагогической позиции будущего воспитателя. В вопросах воспитания Российская педагогика занимала взвешенную позицию: не заласкивать и не быть чрезмерно строгим. До некоторого времени эта позиция оправдывала себя, но в условиях демократизации наша молодежь уступает западной в отношении к жизни, нравственным ценностям, самоопределению.

Подавленность и зависимость – недостатки нашего воспитания. В результате известных социальных причин были нарушены естественные механизмы эмоциональной связи между поколениями. Укрепилось понятие дистанции: старшие возвысились над младшими, преобладающей оказалась педагогика указаний «требование-восприятие – действие». Такое воспитание приводит к тому, что человек растет неинициативным, подавленным. На каком-то этапе он замечает отсутствие уважения к себе и начинает завоевывать его сам. Прав был А.С. Макаренко: «Правильное воспитание – наша спокойная старость, а неправильное – горе и слезы».

Для воспитания свободной личности необходимо воспитывать умение думать раньше, чем действовать, действовать правильно без принуждения, считаться с личностью, её позицией. Воспитание, ориентированное на личность, является перспективным только тогда, когда между воспитателем и воспитанником возникают такие формы взаимодействия, которые активизируют процесс воспитательной инициативы у детей: от «Я должен» к «Я хочу»

Сердцевиной такого воспитания является свобода. Не принуждать, а создавать условия для развития детей. Необходимо выработать у студентов реакцию понимания в ответ на действия ребенка.

Система гуманных отношений педагога с воспитанником предполагает наличие трех неразъединимых частей: понимание, признание, принятие ребенка. Эти же компоненты должны быть и в структуре отношения воспитанника с педагогом. Понимание – проникновение во внутренний мир ребенка. Оно осуществляется при помощи чувств и логики. В основе восприятия ребенка лежит природосообразность, целостное восприятие, когда воспринимаются стержневые структуры личности, их проявления в поведении и деятельности.

Необходимо развивать способность понимать состояние детей, предвидеть развитие их поведения. Чтобы педагог понимал учеников необходимо развивать следующие профессиональные качества:

наблюдательность, эмпатию, умение осознать и правильно реагировать на то, как воспитанники воспринимают и оценивают его, как педагога, знание типичных ошибок, умение применять оценочные характеристики, для сравнения изменений, происходящих в результате воспитания. Будущий воспитатель должен уметь обеспечивать позитивную эмоциональную поддержку и педагогическую защиту. Признание – право ребенка быть самим собой. Принятие означает – безусловное, т.е. без каких-либо предварительных условий, положительное отношение к ребенку. Принять ребенка таким, каков он есть, со всеми его недостатками. Ф.М. Достоевский «Полюбите нас черненькими, а беленькими нас всякий полюбит». В основе принятия ребенка лежит любовь. Для каждого студента должны стать нормой правила педагога-гуманиста: поддерживать эмоциональное благополучие ребенка; формировать положительную самооценку, веру в себя и уважение; постоянно увеличивать требования, закреплять достигнутые результаты; стремиться активизировать деятельность личности, а не ожидать негативного поступка; понять и принять ребенка, но требовательной любовью; жить интересами переживаниями ребенка, проявлять эмпатию; радоваться каждому успеху своего воспитанника. Большое значение отводится формированию творческого образного мышления, созданию своего особого «ассоциативного поля», как способа освоения действительности, путем привлечения знаний из области фольклора, литературы. Этому способствуют творческие задания. Значение таких заданий состоит в том, что они выявляют инициативу, учат нестандартно мыслить, помогают в создании непринужденной творческой атмосферы.

Игровая обучающая ситуация выполняет три функции: инструментальную – формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей; гностическую – формирование профессиональных знаний; социально-психологическую – обучение общению, формирование профессионально значимых качеств личности. Каждой из этих функций соответствует свой вид игровой ситуации: познавательные игровые обучающие ситуации, ролевые обучающие ситуации, моделирующие игровые обучающие ситуации.

Среди многочисленных фактов, определяющих уровень подготовки современного специалиста решающее значение имеет научное обоснование образовательного процесса. Ценность научно-исследовательской деятельности заключается в том, что она обеспечивает четкое видение целей и перспектив подготовки специалистов. На основе научной работы построены элективные курсы, расширяющие и углубляющие кругозор студентов в области их будущей профессиональной деятельности.

С научной разработкой связано и технологическое обеспечение образовательного процесса. Задачи технологического обеспечения будут решены, если удастся сформировать у студентов положительную мотивацию к образовательному процессу, создать условия для овладения системой знаний и способами познавательной деятельности, успешной самостоятельной работы,

сформировать субъективную готовность к предстоящей педагогической деятельности.

Одним из направлений является разработка и научное обоснование системы мониторинга, включающей в себя определенные показатели готовности к профессиональной деятельности на разных этапах и ступенях непрерывного образования, постоянное повышение квалификации преподавательского состава.

Погружение студентов в современные научные исследования на базе лаборатории, где студентам предлагается возможность не только использовать имеющийся библиотеки и банк методик, но и полное неформальное общение, в котором закрепляется интерес к профессии, к научной работе. Пройдя включение в исследовательскую деятельность студенты сплачиваются вокруг своего руководителя. Этот процесс способствует кристаллизации наиболее способных учеников.

Совершенствование методов и технологий учебно-воспитательного процесса, проявляется в переходе от монологизированного взаимодействия к диалогизированному, связанному с преобразованием суперпозиции преподавателя и подчиненной позиции студента в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей.

Вариативность современного образования требует внедрения в практику подготовки специалистов разнообразных систем обучения. Педагогическая практика рассматривается, как часть образовательного процесса. Успех её определяется образовательным маршрутом студента, содержанием практики, скоординированностью взаимодействия педагогов и студентов, методической обеспеченностью, четкостью контроля.

Образовательный маршрут практики определяется разными её видами. Предметное содержание практики обуславливается дисциплинами учебного плана. Предусматривается тесная межпредметная связь изучаемых курсов. Особая роль отводится самостоятельной работе студентов.

К основным проблемам в организации самостоятельной работы можно отнести: недостаточную научную проработку содержания самостоятельной работы, основных способов её стимулирования, форм и методов осуществления и контроля, отсутствие необходимых условий для осуществления самостоятельной работы и отсутствие элементарных навыков самостоятельной работы. В практике используются следующие задания: выполнение разнообразных заданий методического характера на базе ДОО (проведение консультаций, написание конспектов, составление планов, составление социальных паспортов, карты обследования ребенка, разработка сценариев)

Задания, предлагаемые студентам обеспечивают включение студентов в разнообразные виды деятельности: наблюдение, анализ, конструирование учебного процесса, сбор информации.

На начальном этапе эксперимента высокий уровень сформированности показателей готовности имели 42,7% будущих воспитателей; средний –39,9%; низкий –17,4%; К окончанию эксперимента наметилась динамика показателей

сформированности готовности студентов к эколого–гуманистическому образованию дошкольников. В результате эксперимента высокого уровня достигли 69,0% будущих воспитателей; среднего-25,9%; низкий уровень готовности снизился до 5,1%.

Наличие у студентов интереса, увлеченности своей профессией позволяет проводить работу по формированию у студентов комплекса профессионально-значимых качеств личности.

Список литературы:

1. Вергелес Г.И. Показатели готовности к профессиональной педагогической деятельности / Г.И. Вергелес, А.И. Раев // Подготовка специалиста в области образования. Структура и содержание. – СПб.: Образование, 1994.

2. Кривощекова, Н.В. Подготовка будущих воспитателей к формированию экологической грамотности дошкольников / Н.В. Кривощекова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Оренбург, 1999.

3. Михайлова, Н.М. Интеграция экологических знаний школьников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.М. Михайлова. – Оренбург, 1995.

© В.А. Зебзеева

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Иванкина Надежда Константиновна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального языкового
и литературного образования*

*ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

Аннотация. В статье представлена система подготовки студентов к работе по обучению учащихся сжатому изложению.

Ключевые слова: развитие речи, текст, сжатое изложение, методика обучения, младший школьник.

METHODICAL TRAINING OF STUDENTS TO WORK ON THE PUPIL'S RECITAL AT PRIMARY SCHOOL

Ivankina N.K.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of elementary language and literary education*

Saratov State University

Saratov, Russia

Abstract. The article presents the system of training of students to teach the compressed presentation.

Key words: speech development, text, brief statement, teaching method, Junior high school student.

Значение работы по развитию дара слова для жизни, для развития умственных и творческих способностей детей, для решения задач воспитательного характера всегда осознавалось методистами и учителями.

В истории методики обучения изложению особенно важны труды Н.Ф. Буслаева, И.И. Срезневского, В.П. Шереметьевского, К.Д. Ушинского, Д.И. Тихомирова. Основным упражнением в обучении изложению было составление плана пересказа (В.А. Добромыслов, П.О. Афанасьев, С.П. Редозубов). В.А. Добромыслов указывал на важность сжатых пересказов в развитии речи и мышления учащихся, отмечая, что эти изложения «требуют специальной логической работы с текстом» [Добромыслов: 59]. В 50-80-е годы 20 века развитие связной речи стало принципом обучения русскому языку в начальной школе (В.Г. Горецкий, Л.В. Занков, В.А. Кустарева, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Светловская Н.Н., М.С. Соловейчик и др.).

Мы убеждены в том, что сегодня методистам и учителям следует вспомнить те приемы работы с текстом, те приемы обучения творческой письменной деятельности детей, которые применялись в школах 19-20 веков.

В настоящее время все существующие УМК имеют ярко выраженную коммуникативную направленность. Авторы УМК большое внимание уделяют формированию текстовых умений у младших школьников (умению создавать, воспринимать, редактировать тексты разных типов и стилей). Именно поэтому сегодня большое внимание уделяется развитию письменной речи учащихся, написанию сочинений и изложений разных видов. Однако в области обучения изложению наблюдается еще достаточно много пробелов и нерешенных вопросов. Общеизвестно, что одним из важнейших письменных творческих работ, формирующих умения в связной речи является изложение.

По определению М.Р. Львова, изложение – это письменный пересказ образцовых текстов. В основе изложений лежит подражание образцу, но подражание активное. Оно сохраняет для ученика возможность самостоятельных проявлений, активизирует как воспроизводящее, так и творческое мышление. Видов изложений по содержанию, степени самостоятельности немало. Это подробные изложения, сжатые, выборочные, творческие (с творческими дополнениями, изменениями текста).

Наши наблюдения убеждают нас в том, что самым распространенным видом изложения в начальной школе является подробное изложение. Это оправдано, поскольку младшим школьникам по силам передать подробно классический образец хорошей русской речи. Реже пишут выборочное и творческое изложение. Сжатое изложение проводится крайне редко. Этому факту есть простое объяснение: процесс формирования умения видеть сущностную сторону усваиваемого содержания и воспроизводить главное –

труден и не очень удобен, поскольку большая часть учебного времени уходит на обучение находить основное, исключать детали, к которым так «привязаны» дети (всегда сбиваются на подробности). Да и ошибок много в работах по написанию сжатого изложения (учащиеся затрудняются при выделении главного в тексте, не владеют способами компрессии текста). Помимо этого, в сжатых изложениях младших школьников достаточно много ошибок, связанных с неточностью употребления слов, неоправданным повтором слов и многословием.

Но, учитывая тот факт, что обучение сжатому виду изложений способствует формированию таких коммуникативных качеств речи, как лаконичность и точность, следует практиковать широкую практику письма изложения данного вида. Кроме того, следует учитывать тот факт, что в современном мире с каждым годом увеличивается поток информации, в которой нужно уметь быстро ориентироваться, выбирать главное. Умение уяснить суть, основное в воспринимаемом материале, а также точно и лаконично передать его другим предстает в таких условиях насущной проблемой действительности. А ведь от того, насколько точно, четко, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

Для этого необходимо совершенствовать существующую методику обучения сжатому изложению и способы обучения студентов определенному виду текстовой деятельности. Однако следует учитывать тот факт, что будущие учителя являются представителями уже «нечитающего общества». Зачастую уровень их читательской грамотности далек от высоких показателей [Светловская, Пиче-Оол 2001]. Перед методистами вуза возникает проблема приобщения молодых учителей к читательской деятельности, проблема привития интереса к книге вообще и детской книге в частности.

На первом курсе студенты осваивают дисциплину «Основы культуры чтения». Основная цель курса – формирование культуры чтения студентов как основы информационной грамотности за счёт повышения их читательской самостоятельности и роста читательской активности. Начиная со второго курса, студенты приступают к освоению дисциплины «Языковое образование младших школьников: современные концепции и технологии». Целями освоения этой дисциплины являются – углубление знаний студентов в области методики преподавания русского языка и литературы, повышение профессиональной компетенции обучающихся на основе технологии развивающего обучения в условиях реализации ФГОС. В результате изучения данной дисциплины студенты учатся

- обобщать и систематизировать опыт использования современных методик и технологий обучения, применять современные методики и технологии для решения образовательных задач;
- самостоятельно планировать и осуществлять собственную исследовательскую деятельность в изучении вопросов методики языкового

образования с применением современных методик и технологий;

- разрабатывать различные виды контрольно-измерительных материалов с целью выявления качества знаний обучающихся, проверки эффективности технологии, методов и приемов обучения;

- самостоятельно осваивать лингвометодическую теорию.

Способность к творческой письменной деятельности и умения её организовать – важный компонент профиограммы будущего педагога начального звена. Именно поэтому студенты самостоятельно отыскивают тексты для изложений, продумывают методику их проведения и сами создают тексты. Вся эта методическая работа анализируется в коллективе студентами. Особенное внимание уделяется методике обучения сжатою изложению. На практических занятиях студенты решают: С какого периода обучения необходимо начинать учить младших школьников сжатою изложению? Каков перечень формируемых коммуникативно-речевых умений при работе по обучению созданию сжатых текстов? Каким должен быть текст, предлагаемый для сжатого изложения? Как текст должен быть представлен для восприятия (в зависимости от этапа обучения)?

Специально организованные наблюдения за учебным процессом в школах города и области, практика работы с младшими школьниками убедили студентов в том, что эффективнее этот вид изложения вводить в третьем классе. На этом этапе обучения дети уже владеют некоторыми теоретическими сведениями о речи (текст, его основные признаки, типы текста, знакомы с изобразительно-выразительными средствами языка). Это позволяет учителю построить систему постепенного знакомства с изложением, в котором содержание передается кратко, сжато. Следует учитывать, что процесс формирования и развития точной и лаконичной связной речи при обучении сжатою изложению протекает медленно. Подготовительной работой к написанию изложения в сжатой форме являются краткие устные пересказы текстов на уроках литературного чтения, придумывание заголовков к текстам, деление текста на логические части, и придумывание к ним название, составление простого плана текста и др. Какие же речевые умения следует формировать у третьеклассников? Перечислим их:

- умение вычленять главное в информации;
- умение сокращать текст разными способами;
- умение правильно, логично и лаконично излагать мысли автора текста;
- умение найти и уместно, точно использовать языковые средства обобщенной передачи содержания.

Опираясь на работы Б.Н. Головина и Б.С. Мучника, под точностью речи мы понимаем оптимальное словоупотребление; выбор таких языковых средств, которые наилучшим образом выражают содержание высказывания, раскрывают его тему и основную мысль. Краткость речи предполагает четкость изложения мысли и выражается в умении передать мысль наименьшим количеством слов, без неоправданного повтора. Традиционно в методике используются три приёма сжатия текста: исключение деталей, подробностей; обобщение

конкретных, единичных явлений; сочетание исключения и обобщения. Выбор приёмов зависит и от степени подготовленности учащихся, и от характера текста, и от той коммуникативной задачи, которая стоит перед учащимися.

Независимо от того, каким способом подготовлено выделение главного, основного содержания текста, предъявленного для восприятия, сжатое изложение, на наш взгляд, должно отвечать следующим методическим требованиям:

- сохранение последовательности в развитии событий;
- наличие предложений, выражающих мысль, общую для каждой смысловой части;
- использование по возможности грамматических форм, отличных от предъявленных для восприятия;
- установление смысловой связи между предложениями;
- использование уместных, точных и лаконичных языковых средств обобщенной передачи содержания.

Очень важно, на наш взгляд, тщательно подбирать тексты к этому сложному виду творческих письменных работ. Тексты, отбираемые для сжатых изложений, должны быть понятны и доступны по композиции; интересны по содержанию; должны содержать детали, которые придают тексту занимательность, подробную информацию о каких либо явлениях или событиях, и т.п.

Методика работы над сжатым изложением очень похожа на методику проведения подробного изложения, однако есть и отличия, например, в использовании специфических приемов, которые помогают сжатому воспроизведению текста. К ним мы относим следующие приемы:

- сокращение некоторых членов предложения, однородных членов предложения;
- образование сложного предложения путем слияния двух смежных предложений, повествующих об одном и том же предмете речи;
- сокращение сложного предложения за счет менее существенной части;
- разбивка сложного предложения на сокращенные простые;
- перевод прямой речи в косвенную речь;
- пропуск предложений, содержащих второстепенные факты;
- пропуск предложений с описаниями и рассуждениями др.

Чтобы сформировать этот комплекс умений у младших школьников, студенты (на практических занятиях и самостоятельно) составляют и анализируют тексты для сжатых изложений. Студенты-практиканты самостоятельно маркируют тексты, проявляя умения сжатия (компрессии) текста. Будущие учителя моделируют уроки обучения сжатому изложению, составляют комментарии к урокам и др. В ходе работы над темой «Методика работы над сжатым изложением» студенты пришли к выводу, что для сжатых изложений, как и для подробных, могут быть предложены тексты разных стилей: художественного, научного, публицистического, официально-делового. Производственная педагогическая практика на четвёртом курсе показала

хорошую подготовку студентов-практикантов к решению задач обучения изложениям вообще и сжатому изложению в частности.

Остаются проблемы, которые нужно решать незамедлительно:

- обеспечение процесса методической подготовки учебниками, учебными пособиями и методической литературой, которые позволят организовать самостоятельную работу студентов, поскольку вся их будущая деятельность будет связана с чтением методической литературы, её анализом и осмыслением;

- необходима модернизация способов организации учебной деятельности студентов. Она должна быть продуктивной и нацеленной на развитие методического мышления. Средством решения этой проблемы могут выступать сборники методических задач;

- изыскать время и формы организации студентов для систематического и системного качественного чтения современных учебников русского языка. А может быть, не нужно знакомить студентов со всеми УМК (ведь их уже больше десятка!)? Время покажет;

- необходимы качественные сборники текстов изложений, в которых будут представлены тексты, отражающие реальную жизнь.

Список литературы:

1. Баринаева, Е.А. Сжатое и выборочное изложения / Е.А. Баринаева // Русский язык в школе. – 1967. - № 2. – С. 60-69.

2. Бурцева, Е.В. Работа с текстом при обучении сжатому изложению / Е.В. Бурцева // Вестник ТГПУ. – 2011. - С. 98-102.

3. Головин, Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М., 1988.

4. Добромыслов, В.А. Изложения и сочинения в семилетней школе / В.А. Добромыслов. – М., 1946. – С. 59. URL: <http://www.niro.nnov.ru>.

5. Ладыженская, Т.А. Характеристика развития связной речи детей / Т.А. Ладыженская. – М., 1980.

6. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985.

7. Мучник, Б.С. Культура письменной речи: Формирование стилистического мышления / Б.С. Мучник. – М., 1996.

8. Светловская, Н.Н. Обучение детей чтению: Практическая методика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол. – М.: Академия, 2001. – 286 с.

9. Черемисина, Н.А. Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению / Н.А. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 4. – С. 236-240.

© Н.К. Иванкина

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Илькова Антонина Павловна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики и современных образовательных технологий

Аннотация. В статье рассматривается значение применения метода проектов как образовательной технологии в развитии компетенций студентов вуза. Анализируются взаимосвязи особенностей проектного обучения и эффективности профессиональной подготовки студентов вуза.

Ключевые слова: метод проектов, параметры выполнения проектов, компетенции, особенности и характеристики метода проектов.

PROJECT METHOD IN THE SYSTEM OF TEACHER TRAINING

Ilkova A.P.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
the Department of pedagogy and modern educational technologies
Pridnestrovian State University
Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic*

Abstract. The article discusses the importance of applying the project method as an educational technology in the development of competencies of University students. Analyses of the relationship characteristics of project-based learning and the effectiveness of training for University students.

Key words: project method, the parameters of implementation of projects, competences, features and characteristics of the project method.

В настоящее время стандарты образования ориентируют преподавателей на трансформацию содержания и формы учебного процесса. Это приводит к тому, что для преподавателя и студента обновление своих ресурсов, знаний и опыта через образование становится необходимой опцией. Образование в вузе привносит много образовательных практик во многом на основе технологизации учебного процесса. Основой образования видятся уже не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и применения необходимых компетенций для будущей педагогической деятельности. Для преподавателя становится важной задача обучения студента на основе предметных и метапредметных компетенций, мотивации к созданию своего учебного продукта, подготовки к экстраполяции знаний и навыков в профессиональной области. Одной из продуктивных образовательных технологий является метод проектов как форма учебной работы в высшей школе.

Если исходить из того, что метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов, то преподаватель расширяет свои функциональные границы: он становится координатором, создателем образовательной (дорожной) карты для студента, а

сам студент разработчиком собственного образовательного пути в усвоении учебного материала.

Весомый опыт ученых в определении методологических основ теории и практики метода проектов (Д. Дьюи, У. Килпатрик, С.Т. Шацкий, Л.Э. Левин, Е.А. Пеньковских), современных подходов к проектному обучению (В.В. Гузеев, И.И. Ильясов, М.Б. Павлова, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, Г.К. Селевко, Ю.Л. Хотунцев, И.Д. Чечель и др.) служит основой использования этой образовательной формы при подготовке будущего педагога по новым профессиональным стандартам.

С точки зрения компетентностного подхода, содержание образования – это система компетенций, рассчитанная на эффективное применение в будущей деятельности, в нашем случае – педагогической. Становление компетенций проявляется у студента при моделировании ситуаций, условий высокоэффективной профессиональной деятельности, соответствующей уровню заданного стандарта. Компетенции взаимосвязаны: нельзя активно применять профессиональные знания и навыки без опыта решения теоретических и профессиональных вопросов, невозможно применение компетенций на практике без развитой системы целеполагания, подбора средств и инструментов деятельности и анализа всей системы решения вначале учебных, а затем профессиональных задач.

Практика вузовского обучения на современном этапе введения новых стандартов требует значительной концентрации усилий преподавательского состава на разработке учебных программ, заданий по самостоятельной работе студентов. Есть ли у преподавателя в сложившихся условиях возможности для наступательного использования образовательных практик, требующих значительных временных, интеллектуальных, методических затрат? Есть ли корреляция между трудоемкостью при подготовке к использованию образовательного проекта для преподавателя и содержательностью параметров выполнения проекта обучающимися?

Каждый преподаватель выстраивает процесс обучения по своему предмету на основе имеющихся возможностей и потенциального ресурса обучаемых по образовательному стандарту – уровню, который должны освоить студенты по конкретной дисциплине обучения. С позиции любой технологии обучения студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Работать в технологическом режиме сможет тот студент, который берет на себя ответственность за своё учение, за постоянное развитие и наработку компетенций. В такие границы должны войти навыки самостоятельного конструирования ожидаемого результата проекта, поиска информации, структурирования сведений и фактов, навыка устного и письменного дискурса, умения видеть причинно-следственные связи между предпосылками педагогического явления и способами воздействия на него.

Остается актуальным понимание метода проекта Джоном Дьюи, который выделял стимулирование интереса учащихся к определенным проблемам,

предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, решать эти проблемы, практически применять полученные знания. Теоретической основой метода становится «прагматическая педагогика» с базовыми положениями:

- истинным и ценным является в обучении только то, что дает практический результат;
- обучающийся в онтогенезе повторяет путь человечества в познании окружающего мира (от частного к общему, индуктивным методом);
- усвоение знаний – это стихийный, неуправляемый процесс;
- обучающийся может усваивать информацию только благодаря возникшей потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения [1, с. 131].

Современное понимание метода проектов (Е.С. Полат) представляется как совокупность учебно-опознавательных приемов и действий, которые позволяют обучаемым решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности [5, с. 9].

Целевой установкой проектного обучения является приобретение навыков педагогической деятельности /компетенций, а не простое накопление, увеличение знаний. Отправной точкой является определение области возможных профессиональных интересов и предпочтений обучающегося, которые учитываются при построении образовательного маршрута, формулировании темы, выборе формы проекта – демонстрация презентации, видеоролика, пакета документов, т.е. продукта, выполненного на основе информационных технологий; иллюстративное сопоставление компонентов педагогической деятельности по тому или иному вопросу, отчет по практике, деловая игра, реклама профессии, специальности.

Меняются функции преподавателя и студента: преподаватель становится консультантом-координатором (проявляется уход от доминирования информирующей и контролирующей функции преподавателя); студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала. Образовательный процесс с применением метода проектов строится не в строгой логике учебной дисциплины по учебной программе (возможно опережение в имеющихся знаниях и привлечение практических вариантов решения вопроса), а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающихся, что повышает их мотивацию. Каждому студенту предоставляется возможность свободно выбирать тему, вид, продолжительность, форму проекта. Выбор предполагает ответственность студента за свою деятельность и ее результат. Проектная деятельность должна быть практически значимой, иметь свой продукт. Поэтому для преподавателей выделялась зона профессионального риска: избежать превращения проекта в реферат, не допустить переоценки результата проекта и недооценки хода работы над ним, самого процесса развития интеллектуальных и личностных характеристик студентов.

Для студентов выделялись следующие задачи:

- аргументировать свой выбор темы;
- разработать ведущие и текущие/промежуточные цели и задачи учебного проекта;
- сформулировать и определить их этапность;
- определить возможные пути и средства решения вопросов;
- подобрать аргументы, доводы и статистику к теме проекта;
- действовать самостоятельно;
- работать на основе анализа исходного и искомого фактов;
- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;
- представить результат и защитить его.

В настоящее время типологизация проектов достаточно широка, мы опирались в своей работе на следующие основания:

1. Виды проектов по доминирующему виду деятельности (по характеру предметной области проекта): учебно-образовательные, практико-ориентированные, интернет-проекты, исследовательские проекты, творческие проекты.

2. По содержательной части проекта: монопроект – отдельный проект в рамках одной учебной дисциплины; комплексный проект – проект на основе интеграции знаний различных дисциплин.

3. По степени участия в проекте: личностный, парный, групповой.

4. По длительности/продолжительности проекта: краткосрочный 10-30 дней, долгосрочный – несколько месяцев, лет.

Немаловажным вопросом учебного проекта как формы обучения в вузе является установка кафедры и преподавателя на значимость такой деятельности для студента. Не сформированность или пренебрежительное отношение к работе над проектом скажутся позднее на продукте учебной деятельности, могут привести к действиям «на авось», когда студент не фиксирует всех шагов обучения, перескакивает, отражает выборочные, случайные знания, вне связи друг с другом, неточно понимает, а значит применяет учебный материал. По И.И. Ильясову деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими [2, с. 142].

Учебное задание в форме проекта позволяет студенту проявить свои имеющиеся знания и создать новый опыт на основе личных способностей. Чтобы успешно справляться с проектом, студенту нужно быть способным мыслить с опережением, уметь думать и действовать даже (и особенно) в условиях неопределенности. Но выполнить проект быстро – не всегда означает разносторонне и наукоемко. Нет ограничений для студента при выполнении проекта в индивидуальном темпе (график представления проектов определяется заранее); напротив, равный старт создает для всех обучающихся равные возможности для личностного роста [3, с. 57].

Для стимулирования обучения полезно вначале давать студентам полуфабрикаты идей. Такие идеи способны развивать студента в рамках

образовательных проектов по педагогическим специальностям. Примерными темами использовались: «Приемы саморегуляции начинающего педагога», «Морально-психологические «барьеры» общения», «Профессионально-этический кодекс педагога», «Отчет об экологическом воспитании старших школьников», «Причины противостояния педагога и учащихся», «Приемы перестройки ложных убеждений воспитанников», проект «Реклама специальности» и т.п.

Умение организовать проектную деятельность студентов является показателем квалифицированности преподавателя, готовности к активации разработанных технологий. Однако нами не обнаружено прямой зависимости между опытностью педагога и эффективностью выполнения проекта (учебно-образовательного, практико-ориентированного, творческого, исследовательского проектов) студентом.

Содержательными параметрами оценки эффективности метода проектов выступили: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, структурирование содержательной части проекта, самостоятельность выполнения проекта (индивидуальная или групповая), интегрированность знаний, текущие и итоговые результаты деятельности студентов.

При применении метода проекта у студентов проявились следующие профессионально важные качества: умение выделять в теме важные положения от рядовых, распределять внимание на всех этапах работы, удерживать эмоционально-волевую настойчивость, проявлять навыки делового общения, развивать долговременную и оперативную память, умение вести деловое обсуждение вопросов, выражать навыки делового общения, терпимо относиться к критике, быть аккуратными в работе с документацией, что свидетельствовало о развитии компетенций и подготовке к будущей профессии.

Список литературы:

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 131 с.
2. Ильясов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М.: Логос, 1994. – С. 142.
3. Малкова, И.Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетентности / И.Ю. Малкова // Образовательные технологии. – 2005. - № 3. – С. 57-64.
4. Педагогические технологии / под общей редакцией В.С. Кукушина. – М.; Ростов н/Д.: «МарТ», 2006. – 336 с.
5. Полат, Е.С. Метод проектов: типология и структура / Е.С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. - № 9. – С. 9-17.

© А.П. Илькова

РАБОТА БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ ВУЗА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Истомина Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

кафедры психологии развития и педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье представлена целесообразность создания и функционирования базовой кафедры как вариант сотрудничества и взаимодействия Гимназии и кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Раскрыты основные направления работы базовой кафедры. Представлены результаты сотрудничества школы и вуза.

Ключевые слова: базовая кафедра, направления деятельности, взаимодействие, гимназия, университет.

THE WORK OF THE BASIC DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY IN THE TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Istomina S. V.

candidate of psychological Sciences, associate Professor

Department of developmental psychology and educational psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Shadrinsk State Pedagogical University»

Shadrinsk, Russia

Abstract. The article presents the expediency of the establishment and functioning of the Department as the basic way of cooperation and interaction between the School and the Department of developmental psychology and educational psychology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Shadrinsk State Pedagogical University». Basic directions of work of the basic Department. The outcomes of cooperation between school and University.

Key words: chair, activities, interaction, school, University.

В настоящее время можно наблюдать значительные изменения во многих сферах образовательной деятельности. Меняется парадигма научного знания и образования в целом, при этом изменились и ожидания общества от системы высшего образования. Общество требует от университетов большей динамичности, гибкости и чувствительности к социальным, научным, технологическим потребностям. Тенденции и требования к будущему работнику создают условия для усиления практико-ориентированности высшего образования. Это во многом обязывает вузы в своей профессиональной деятельности не только к ориентации на модель конкурентоспособного выпускника, а к более тесной связи с конкретным

работодателем, у которого есть определенные запросы. От вузов ожидают не только теоретически подкованных выпускников, а тех, кто быстро адаптируется к условиям образовательной организации за счет практически отработанных и сформированных компетенций, для кого «теория» и «практика» сольются воедино, а не станут двумя противоположными полюсами в работе.

Современный образовательный процесс вуза невозможно представить себе без активного использования потенциала ведущих образовательных организаций города, учета их потребностей в специалистах, обладающих необходимым набором компетенций и практического опыта. Гибкое реагирование образовательного сообщества на меняющиеся потребности рынка труда, изменение форм и содержания образовательного процесса требует очень тесного взаимодействия работодателя и университетов в рамках единой инновационной модели, которая накладывает существенный отпечаток на форму организации, содержание и методики подготовки специалистов [3]. К тому же, руководство образовательных организаций зачастую не желают брать «кота в мешке», ведь отметки диплома о высшем образовании не всегда показатель прогноза успешной профессиональной деятельности. При выборе из нескольких претендентов любой руководитель возьмет в первую очередь того, кто успешно зарекомендовал себя при прохождении практики в данном учреждении, у кого высокий развитый научный потенциал.

Удачным, на наш взгляд, сплавом сотрудничества и взаимодействия образовательных организаций и вузов является базовая кафедра. Современный инновационный образовательный процесс школы невозможно представить без активного использования научно-исследовательского потенциала вуза. Гибкое реагирование образовательного сообщества на меняющиеся потребности рынка труда, изменение форм и содержания образовательного процесса требует очень тесного взаимодействия работодателя и университетов в рамках единой инновационной модели, которая накладывает существенный отпечаток на форму организации, содержание и методики подготовки специалистов.

Базовые кафедры – это подразделение, организованное по инициативе работодателя и вуза. При этом следует отметить, что категория «базовая кафедра» для общероссийской практики подготовки будущих специалистов не является новшеством. Первые базовые кафедры появились еще в середине прошлого века, их целью являлась подготовка будущих специалистов к работе на предприятиях. Ранее этот сектор хорошо себя зарекомендовал именно в экономике, на производстве [2].

Анализ деятельности университетов России позволил выделить два наиболее часто встречающихся вида базовых кафедр:

1) кафедры с преимущественно с односторонним сотрудничеством:

а) базовая кафедра, созданная по инициативе вуза, реализующего программы подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Целью организации такой кафедры является создание интегрированных научно-образовательных центров, реализующих подготовку специалистов по основным и дополнительным образовательным программам, проведение исследований в

определенной научной области и использование результатов исследований в производственном и образовательном процессах.

б) базовая кафедра создается по инициативе опорного учреждения для сотрудничества вуза с одной конкретной компанией или научным институтом, причем рамки сотрудничества в каждом случае формируются индивидуально. Организуется такая кафедра с целью подготовки студентов к работе в опорном учреждении во время обучения в университете и содействия освоению студентами конкретных производственных технологий.

2) базовая кафедра с преимущественно двусторонним сотрудничеством, созданная с целью организации взаимодействия университета и образовательного учреждения, предполагающая следующие основные направления:

- научно-методическое сопровождение деятельности образовательного учреждения;

- реализация принципа практической ориентации образовательной деятельности вуза на базе образовательного учреждения;

- развитие научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся вуза и образовательного учреждения [1].

На факультете коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (далее ШГПУ) так же сложилась практика взаимодействия вуза и школы через деятельность базовой кафедры. На основании решения Ученого совета, Положения о базовой кафедре, заключенного договора на сегодняшний день функционирует базовая кафедра при МКОУ «Гимназия №9» г. Шадринска. Стоит отметить, что выбор руководства факультета обусловлен тем, что Гимназия – это не просто учреждение, которое хочет, чтобы выпускники вуза шли к ним работать, это ориентир в образовательном пространстве города. Гимназия является областной экспериментальной площадкой по развитию творческих возможностей детей, их интеллектуального потенциала. На базе образовательного учреждения ежегодно проходят областные и городские семинары, в рамках которых показаны успехи педагогического коллектива в осуществлении профессиональной деятельности.

На сегодняшний день из 42% педагогов Гимназии имеют высшую категорию, 33% – первую категорию. Педагоги Гимназии имеют следующие правительственные и отраслевые награды: «Заслуженный учитель РФ» (2 чел), «Почетный работник общего образования РФ» (5 чел.), «Отличник народного просвещения РФ» (3 чел.), медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» награжден 1 чел., орденом «Трудовой Славы» - 1 чел, шесть педагогов награждены Почетной грамотой Министерства образования и науки РФ. Эти показатели свидетельствуют о высоком уровне профессиональной компетенции педагогического коллектива, его творческом росте, который обеспечивается организацией работы педагогов по овладению достижениями психолого-педагогической науки, постоянным стимулированием их самообразования.

Об успешности образовательного процесса свидетельствуют дипломы обучающихся за победы в Олимпиадах различного уровня (городские, областные, региональные, международные) по математике, русскому языку, истории, обществознанию, биологии, также высокие показатели сдачи экзаменов в рамках итоговой аттестации и единого государственного экзамена. Выпускники гимназии поступают в ведущие вузы Уральского федерального округа и за его пределы.

Следует отметить высокий научный потенциал преподавателей психологии развития и педагогической психологии ШГПУ. Из 12 преподавателей кафедры 11 (91,7%) имеют степень кандидата психологических наук (девять педагогов – по специальности 19.00.07 – Педагогическая психология, один – 19.00.13 – Психология развития, акмеология, один – 19.00.03. – психология труда; инженерная психология, эргономика) и один является доктором психологических наук (по специальности 19.00.13 – Психология развития, акмеология), профессор. В настоящее время пятеро преподавателей ведут научное исследование по работе на соискание степени доктора психологических наук, трое – руководят работой аспирантов по написанию кандидатских диссертаций.

Данная кафедра является выпускающей по направлению «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология образования», «Психология развития и образования» (квалификация – бакалавр), а также по магистерской программе «Психология образования».

Цель работы базовой кафедры – интеграция сил образовательной организации и кафедры психологии развития и педагогической психологии ШГПУ в следующих направлениях:

- углубленная подготовка, организационно-методическое сопровождение бакалавров и магистров по направлению «психолого-педагогическое образование»;

- организация и проведение совместных поисковых и плановых научных исследований по приоритетным направлениям науки;

- эффективное использование инновационного потенциала Гимназии и ШГПУ.

Основные задачи работы кафедры:

1. Проведение занятий различного типа по учебным дисциплинам.

2. Организация и проведение различных видов практик бакалавров и магистров.

3. Проведение исследований в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров.

4. Проведение совместных мероприятий психолого-педагогической направленности.

Исходя из сформулированных цели и задач, были определены направления сотрудничества. Научно-исследовательское направление включает научные исследования в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров и магистрантов факультета. Следует

отметить, что при выборе тематики работ учитываются и пожелания педагогического коллектива Гимназии и сфера научных интересов студентов. Так, в этом учебном году будут реализованы исследования по следующим темам «Снижение компьютерной увлеченности подростков с помощью тренинга общения», «Коррекция отрицательного эмоционального отношения к школе посредством арт-терапии» (магистерские ВКР), «Развитие творческого воображения младших школьников», «Формирование творческого воображения у старшеклассников», «Снижение конфликтности у подростков средствами посредством групповой работы» (ВКР бакалавров), «Особенности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников», «Особенности проявления толерантности у младших школьников», «Особенности мотивации учебной деятельности у младших школьников сельских и городских школ», «Особенности проявления акцентуаций характера у подростков», «Особенности проявления эмпатии в младшем школьном возрасте» (курсовые работы).

О качестве проведенных исследований наглядно свидетельствуют оценки по итогам защиты работ – «хорошо» и «отлично». Габова Любовь в сентябре 2015 года приняла участие в Региональном конкурсе на лучшую научную работу среди студентов, аспирантов и молодых ученых высших учебных заведений и научных учреждений Курганской области по результатам выполнения выпускной квалификационной работы (научный руководитель: Истомина С.В.), в результате – 2 место в номинации «Социально-экономические и общественные науки» (педагогические и психологические науки).

Развитие научного потенциала педагогических коллективов, студентов факультета возможно, благодаря ежегодному проведению Всероссийской научно-практической конференции и Городских психолого-педагогических чтений на актуальные темы психолого-педагогической практики. В этом году проведение XII конференции запланировано на 25 ноября 2016 года по теме «Психология образования: проблемы и перспективы развития», на 24 февраля 2017 года на базе МКОУ «Гимназия №9» планируется проведение Городских психолого-педагогических чтений, приуроченных к Году экологии в России.

Ежегодно в рамках пленарного и секционных заседаний конференции педагоги имеют возможность поделиться опытом, обсудить проблемы и наметить перспективы их решения. Традиционно практический аспект конференции и Чтений обеспечивает работа мастер-классов как педагогической, так и психологической направленности. Количество участников, их положительные отзывы свидетельствуют об актуальности рассмотренных тем и хорошей организации данных мероприятий.

Приоритетное направление работы – это реализация практик студентов и магистрантов на базе Гимназии:

- «Производственная практика» (19.09.2016 г. – 30.10.2016 г. – 3 курс, направление «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования»; 26.09.2016 г. – 06.11.2016 г., 4 курс, направление «Психолого-

педагогическое образование», профиль «Психология образования»; 13.02.2017 г. – 12.03.2017 г. – 4 курс, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования»; 09.12.2016 г. – 04.06.2017 г. 6 курс, магистерская программа «Психология образования»).

«Учебная практика» (03.04.2017 г. – 16.04.2016 г., 2 курс, направление «Психолого-педагогическое образование». Профиль «Психология развития и образования».

Следует отметить, то в настоящий момент в Гимназии на должности педагога-психолога трудятся два выпускника факультета, закончившие обучение с «красным» дипломом. Обе выпускницы положительно зарекомендовали себя при прохождении практики в стенах Гимназии, включая организацию и проведение «Недели психологии», а также при проведении формирующего эксперимента при написании выпускной квалификационной работы.

Методическое направление подразумевает оказание методической помощи при подготовке к педагогическим советам, семинарам, семинарам-практикумам. Так, среди наиболее значимых за прошлый учебный год следует отметить следующие мероприятия:

1. областной семинар «Психолого-педагогические условия развития интеллектуальной одаренности гимназистов»,

2. педагогический совет «Социальная активность как фактор развития творческого потенциала школьников»,

1. семинар-практикум «Насилие в образовательной среде: профилактика, диагностика, коррекция»,

2. семинар для социальных педагогов школ города «Традиционные и инновационные формы работы с обучающимися «группы риска»,

3. семинар для педагогов-психологов и зам.директоров по УВР школ города «Внедрение стандартов нового поколения в практику работы начальной школы»,

4. проведены открытые занятия: занятия по развитию познавательной сферы с учащимися 3 «В» класса педагогом-психологом Ю.Н. Беляевой, диагностическое занятие с учащимися 5 Б класса Конева К. и Булыгиной Ж, студентками 4 курса. Занятие по предмету «Руководство проектной деятельностью учащихся» с магистрантами 553 группы провела учитель начальных классов высшей категории Е.И. Максимова. Данные мероприятия проведены в рамках представления работы базовой кафедры в связи с посещением ШГПУ профессором Университета прикладных наук города Людвигсхафен на Рейне (Германия) Вольфгангом Кригером.

Учебное направление реализуется посредством проведения семинарских и практических занятий по различным предметам на базе Гимназии, при этом некоторые темы по курсам успешно преподают педагоги ОО. Краткий перечень предметов: «Здоровьесберегающие технологии в образовании», «Тренинговая работа с детьми», «Психолого-педагогическая диагностика с практикумом», «Психолого-педагогическая коррекция с практикумом», «Методы активного

социально-психологического обучения», «Модели и технологии психологического сопровождения субъектов образовательного процесса », «Психологическая служба образовательного учреждения», «Адаптация детей к различным образовательным учреждениям», «Проективные техники в работе педагога-психолога». Теория, изученная на лекционных занятиях, находит свою практическую реализацию при проведении таких занятий на базе школы.

Консультативное направление: по запросу администрации и педагогического коллектива Гимназии преподавателями кафедры проводятся индивидуальные и групповые консультации всех субъектов образовательного процесса. Так, проведены индивидуальные консультации с педагогами и родителями по запросу по преодолению следующих трудностей: синдром профессионального выгорания, повышение учебной мотивации школьников, проблемы поведенческого характера у обучающихся. Тематика групповых консультаций:

- для педагогов в рамках работы «Школы АБС» на тему «Работа с детьми, имеющими низкий уровень готовности к школьному обучению»;

- для родителей будущих первоклассников «Психологическая готовность к школьному обучению» и «Как развить память, внимание и мышление ребенка».

Таким образом, разностороннее и многоплановое сотрудничество вуза и школы позволяет:

1. повышать научный потенциал педагогических коллективов образовательной организации и кафедры вуза;

2. преподавателям вуза постоянно взаимодействовать с практиками;

3. студентам-бакалаврам и магистрантам получить практические навыки работы с разными субъектами образовательной среды;

4. оказать адресную помощь детям и педагогам по решению ряда психолого-педагогических проблем.

Список литературы:

1. Макашина, Т.Ю. Базовая кафедра как средство формирования конкурентоспособности будущего педагога / Т.Ю. Макашина // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: мат. Междун. науч.-практ. конф. 29 мая 2015 г. – Т. 2. – Воронеж: ВЦНТИ, 2015. – С. 74-77.

2. Соловьёва, Т.О. Деятельность базовой предметной кафедры педагогического университета / Т.О. Соловьёва // Мир науки. – 2016. - Том 4, № 3.

3. [Электронный ресурс] – Ржим доступа. - URL: <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN316.pdf>.

3. Щербаков Ю.И. Кафедра на базе школы – новый образовательный кластер / Ю.И. Щербаков // Мир науки, культуры, образования. – 2014. - №5(48). – С. 3-5.

© С.В. Истомина

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И РЕСУРСЫ

Клипинина Валентина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики
УО «Белорусский государственный педагогический университет*

имени Максима Танка»

г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье раскрыты образовательные технологии и ресурсы исследовательской подготовки будущих специалистов для сферы социально-педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода. Представлены опыт и результаты использования технологии обучения студентов на основе разработки исследовательского портфолио на факультете социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка. Представлены данные исследования

Ключевые слова: исследовательское обучение, социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, исследовательское портфолио.

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCES OF FUTURE SOCIAL TEACHERS: EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND RESOURCES

Klepinina V.N.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of social pedagogy
«Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank»*

Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article reveals educational technology resources and research training of future specialists for the sphere of socio-pedagogical activities in the context of the competence approach. The experience and the results of the use of technology student learning through the development of a research portfolio in the faculty of social and pedagogical technologies of the Belarusian state pedagogical University named after M. Tank. Presented research data

Key words: research training, socio-pedagogical work, social worker, research portfolio.

Современные социокультурные и образовательные тенденции актуализируют значимость профессиональной деятельности социального педагога как активного субъекта социальной политики государства, на которого возлагается миссия гуманизации и гармонизации взаимодействия человека с социальной средой. В свою очередь, формирование профессиональной компетентности социального педагога представляет собой многофакторный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению

профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

С точки зрения исследователей (Н.В. Абрамовских, В.И. Байденко, В.Г. Бочаровой, Ю.В. Васильковой, М.А. Галагузовой, Р.В. Овчаровой), профессиональная компетентность социального педагога, как сложная, динамическая, интегративная характеристика личности, проявляется в проблемных ситуациях социально-педагогической деятельности и предполагает многообразные компетенции, в том числе и исследовательские.

Исследовательские компетенции позволяют будущему социальному педагогу свободно ориентироваться в динамично меняющемся социуме, в среде своей профессиональной деятельности, максимально используя свои возможности, адаптируясь к запросам социума, принимать эффективные решения на основе оперативных данных социально-педагогической диагностики. В этой связи, одной из технологий, определяющих результативность процесса формирования профессиональных компетенций социального педагога, является учебно-научно-исследовательская работа студентов, которая обладает мощным дидактическим потенциалом, поскольку учитывает профессиональные интересы студентов.

Как установлено в результате анализа, исследование как целесообразная деятельность по получению новых знаний в своем прикладном аспекте позволяет социальному педагогу понимать, критически оценивать и избирательно использовать новую информацию, результаты обследования, эмпирические данные, учит социальных педагогов быть разумными пользователями научных подходов.

НИРС является эффективной педагогической технологией формирования профессиональных компетенций, поскольку предполагает многоаспектную деятельность студентов. Прежде всего, это – учение: студенты учатся научному поиску, у них формируются новые знания, умения и навыки, а также опыт творческой деятельности. Второй вид деятельности, которым наполнена НИРС – это труд: исследовательская деятельность требует интеллектуального и физического напряжения, предполагает расходование временных ресурсов, формирует важные профессионально-личностные качества и способности: активность, самостоятельность, ответственность.

Ядром исследовательской деятельности является познание как деятельность, направленная на получение и обработку знаний. В процессе НИРС имеет место такой вид деятельности как игра, поскольку достаточно часто игра в «науку» предполагает моделирование отношений и действий научных работников, формирует умения работать в научном коллективе, выполнять определенные разделы работы, согласовывать свои действия с действиями других.

Важным видом деятельности в процессе НИРС также можно определить научное общение в системе «научный руководитель – студент», а также социальное взаимодействие с единомышленниками в студенческих научных группах и лабораториях, на научных конференциях. Организация данных видов

деятельности в процессе НИРС является важным условием и образовательным ресурсом подготовки компетентных специалистов.

Анализ и обобщение опыта обучения студентов исследованию актуальных социально-педагогических проблем свидетельствует о том, что одним из перспективных образовательных подходов является «интегрированное развитие исследовательской компетентности». Исходным положением данного подхода является расширение границ понимания компетентности специалиста, которая в помогающих профессиях нацелена на охрану и защиту детства. Очевидно, что образовательным ресурсом, формирующим профессиональные компетенции будущего социального педагога, выступают те образовательные технологии, которые необходимы для учета всех закономерностей и факторов, определяющих результативность исследовательского обучения как механизма формирования профессиональных компетенций будущего социального педагога.

В последнее десятилетие новые стандарты высшего образования, усиливающие внедрение идеи компетентностного подхода, предполагают модернизацию способов организации образовательной деятельности и разработку инновационных механизмов включения студентов в активную и самостоятельную познавательную деятельность. Одним из технологических средств, способствующих формированию и оцениванию компетенций студентов, является разработка портфолио.

Портфолио широко исследуется и применяется как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Работа по созданию и апробации его разнообразных моделей ведется в Великобритании, Германии, России, Канаде, США, Украине Швеции и других странах [4]. Согласно наиболее распространенной точке зрения, портфолио является совокупностью продуктов деятельности, создаваемых с целью демонстрации результатов учебной и внеучебной деятельности обучающегося. Предметом оценивания становятся учебно-профессиональные достижения, репрезентирующие способность студента решать задачи инициирования, проектирования, конструирования, реализации и оценивания процесса и результатов собственной деятельности [1]. Кроме того, как утверждают исследователи, портфолио позволяет учитывать и оценивать результаты, достигнутые студентами в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. В зарубежном образовании портфолио определяется как коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях [1, 4].

Актуальность внедрения портфолио в образовательный процесс педагогического университета (факультет социально-педагогических технологий БГПУ) была связана с выявленными в процессе исследования возможностями данной формы учебной работы студентов:

- во-первых, в активизации управляемой самостоятельной работы, направленной на формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций;

- во-вторых, в совершенствовании системы диагностики и оценивания компетенций, как результата подготовки будущих специалистов помогающих профессий – педагогов-психологов, социальных педагогов, специалистов по социальной работе.

В исследовании, проводимом на базе БГПУ, в практике подготовки социальных педагогов технология использования портфолио как дидактического ресурса была реализована на уровне отдельных учебных дисциплин [2, 3]. В процессе опытно-экспериментальной работы нами учитывались особенности современного студенчества, которое с психолого-педагогической позиции является субъектом образовательной деятельности, включенной в многоканальную информационную систему.

Компетентностно ориентированное исследовательское портфолио (ИП) как образовательная технология активно использовалось нами в процессе подготовки студентов по учебной дисциплине «Методология и методы социально-педагогического исследования» [3, с. 154-156]. В данном случае «коллекция» работ студента включала деятельность по подготовке к проведению социально-педагогического исследования: научное обоснование исследования, анализ теоретических источников, разработку методики исследования, программы и плана исследования. Одна из важнейших целей ИП заключалась в проведении мониторинга индивидуального продвижения студента в широком образовательном контексте.

Увидеть в целом «палитру» формирования исследовательских компетенций студента позволила идея рейтинг-контроля, основанная на составлении карты рейтинг-контроля студента, а также сопоставлении самооценки студента и оценки преподавателя по каждому исследовательскому заданию и по итогам портфолио, в целом.

Анализ результатов использования технологии «портфолио» (N=238 студентов) показал, что 69% студентов работу над портфолио посчитали перспективной. 11% студентов отметили у себя негативные эмоции в процессе деятельности по его разработке (раздражение в связи с трудностями в выполнении отдельных заданий, возмущение из-за отсутствия образцов портфолио в интернете, негодование по поводу затрат времени).

8% студентов высказали сомнение в его важности для них лично на данный момент, выполнили задания портфолио фрагментарно, дублировали их друг у друга. 12% студентов выполнили портфолио, продемонстрировав достаточный уровень компетенций, но затруднились вынести оценочное суждение относительно перспектив его использования в их будущей учебно-исследовательской и профессиональной деятельности.

На следующем этапе эксперимента студентам было предложено выполнить задания ИП как рейтинговую самостоятельную работу по учебной дисциплине «Методология и методы социально-педагогического исследования» для повышения своего рейтинга на экзамене. Однако часть студентов (22% из 80 студентов) предпочли не выполнять портфолио; 21% студентов, участвующих в исследовании, «скачали» материалы у студентов

другой специальности, студентов старших курсов; 30 % – выполнили задания ИП в полном объеме, 27% – выполнили задания портфолио фрагментарно. Диагностика и оценка исследовательских компетенций на основе заданий ИП на экзамене показала, что студенты «без портфолио» и «с чужим портфолио» продемонстрировали низкий уровень измеряемых компетенций.

Полученные результаты позволили заключить, что работа студентов над компетентностно-ориентированным портфолио может оцениваться в качестве значимой для профессионального развития образовательной технологии. Вместе с тем, существующие условия их учебной и учебно-профессиональной деятельности не всегда рассматриваются обучающимися, как в полной мере способствующие реализации заложенного в технологии портфолио развивающего потенциала.

Как показало проведенное нами исследование, технология исследовательского портфолио, применяемого с целью формирования и оценивания исследовательских компетенций студента, должна включать функционально-целевой, структурный, содержательный и результирующий компоненты, которые были бы ориентированы на стимулирование активности студентов. Важным в данной технологии представляется алгоритм разработки совокупности «достижений», т.е. материалов, разрабатываемых студентом посредством рефлексивного выделения и оформления процессуальных и результативных характеристик собственной деятельности.

В контексте развития и совершенствования технологий исследовательского обучения достаточно значима роль преподавателя как научного супервизора, поскольку он определяет стратегию формирования исследовательской компетенции будущего специалиста на индивидуально-личностном уровне, нацеливает на решение нестандартных социальных, педагогических и психологических проблем разного уровня сложности. Совместная исследовательская деятельность преподавателей и студентов, если ее рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности – учебно-научное сотрудничество, как образовательная технология включает в себя:

- целеполагание и освоение способов получения новых знаний на теоретическом и эмпирическом уровне,
- формирование способностей к анализу результатов, их оценку и интерпретацию,
- развитие умений осуществления опытной работы и экспериментирования,

что, в свою очередь, формирует у студентов ключевые исследовательские компетенции.

С помощью педагогической поддержки, осуществляемой преподавателем, в диалоге с ним, студенты реально убеждаются в том, на каком уровне они овладели исследовательскими компетенциями. Это способствует высокой учебной мотивации студентов; повышению их активности и

самостоятельности; расширению образовательных возможностей на основе рефлексивной деятельности.

Список литературы:

1. Игонина, Е.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей: автореф.дисс. ... канд.пед.наук: 13.00. 08. / Е.В. Игонина. – Екатеринбург 2013. – 28 с.

2. Клипина, В.Н. Методология и методы социально-педагогического исследования: учеб.-метод.пособие / В.Н. Клипина. – Минск: БГПУ, 2015. – 200 с.

3. Клипина, В. Социально-педагогическая поддержка первокурсников как средство их адаптации к образовательной среде педагогического университета / В. Клипина, О. Куницкая // Вышэйшая школа – 2015.- № 6. – С. 47-51.

4. Полупанова, Е.Г. Инновационные процессы в системах педагогического образования ведущих стран Запада: монография / Е.Г. Полупанова. – Минск: БГПУ, 2008. – 246 с.

© В.Н. Клипина

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, ЕГО ПРОГРАММА КАК ПРИМЕР ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кондратьев Дмитрий Викторович

кандидат философских наук, доцент

кафедры историко-правовых и гуманитарных наук

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г.о. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В статье раскрываются преимущества проектной формы организации обучения. В качестве примера проектной деятельности студентов рассматривается студенческое социологическое исследование и составление программы для его проведения.

Ключевые слова: проект, программа социологического исследования, проблема исследования, объект социологического исследования, предмет социологического исследования, гипотеза, цель, задачи.

CASE STUDY, HIS PROGRAM AS AN EXAMPLE OF PROJECT WORK OF STUDENTS

Kondratiev D.V.

candidate of philosophical Sciences, associate Professor

Department historical and legal Sciences and Humanities

Moscow Regional Institution of Higher Education

«University for Humanities and Technologies»

Orehovo-Zuyevo, Russia

Abstract. The article describes the benefits of project learning. As an example, project activities of students is the student a sociological study and preparation programs for it.

Key words: project, the program of sociological research, the research problem, the object of sociological research, the subject of sociological research, hypothesis, purpose, objectives.

Инновационная форма организации обучения предполагает активизацию студента на занятии посредством применения новых методов, средств обучения, изменения содержания и способов подачи материала, а также организации нового порядка взаимодействия преподавателя и студента.

Применение инновационных форм организации обучения позволяет реализовывать в практике процесса профессионального обучения одну важную закономерность: человек запоминает 1/4 услышанного, 1/3 увиденного и услышанного одновременно и 3/4 материала, если он ко всему прочему вовлечен в активные действия.

Занятия на основе проектной деятельности предусматривают развитие познавательных навыков студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы и находить решения. Использование проектной формы обучения делает учебный процесс творческим, целенаправленным, а студента – ответственным и целеустремленным. Обязанность преподавателя – подготовить всех студентов к посильной для каждого, но обязательной познавательной деятельности.

Очевидны преимущества проектной формы обучения:

- развитие навыков и умений планирования, исследования и систематизации полученных данных;
- развитие социальных (работа в команде) умений и навыков;
- развитие уверенности в своих силах. Студенты учатся подходить к любой деятельности творчески, обретают уверенность в том, что они могут улучшить свою жизнь и жизнь других людей, которые наилучшим образом подходят для проведения социологического исследование и составление его программы.

Студенческое социологическое исследование в полной мере соответствует проектной деятельности. Опираясь на научный опыт, можно создать четкую схему проведения социологического исследования: разработка программы, рабочего плана, сбор эмпирических данных (полевой этап), наконец, обработка и анализ полученной эмпирической информации.

Программа социологического исследования является документом, содержащим методологические и методико-технические предпосылки научного поиска ответов на вопрос, поставленный в социологическом исследовании.

Методологический раздел программы начинается с формулировки проблемы исследования, определения объекта и предмета социологического познания. Выполнению этой задачи способствует анализ проблемной ситуации, которую можно определить как возникающие в процессе социально-

исторического развития общества (общностей, групп и т.д.) противоречия между знанием о потребностях людей в каких-либо результативных действиях и незнанием путей, средств и методов реализации этих необходимых действий.

Анализ проблемной ситуации должен начинаться с выявления противоречий, характеризующих данную ситуацию (например, между потребностью человека в трудоустройстве и возможностями современного рынка труда). При формулировке указанных противоречий большое значение имеют знания, научный опыт социолога и некоторая информация о предмете анализа (например, исследования других социологов по данной теме), позволяющая описать изучаемую ситуацию. Результатом анализа проблемной ситуации должна являться формулировка темы исследовательского проекта, которая обязательно содержит в себе указания на предмет анализа.

Под объектом исследования, как правило, понимают область социальной реальности, включенную в процесс научного познания. Такими областями анализа могут быть: общности, группы, процессы, явления и т.д. В отличие от предмета исследования, который формулируется социологом в зависимости от целей, задач и предварительно изученных данных, объект исследования по своим эмпирическим свойствам не зависит от познающего субъекта. Одна и та же сторона социальной жизни может стать объектом различных наук. Так, преступность могут изучать юристы, криминологи, психологи, социологи. Однако каждый из них в этом явлении выделяет что-то свое, присущее специфике научного познания в данной отрасли знания. Например, социологи могут изучать факторы, способствующие росту преступности, психологи – установки преступников при совершении преступлений и т.д.

Под предметом социологического исследования мы понимаем существенные свойства и отношения объекта исследования, познание которых ставит своей целью социолог.

Например, среди факторов, стимулирующих рост преступности в обществе, могут быть как общесоциальные (экономический кризис, обнищание населения, снижение общего уровня культуры, интеллектуальная деградация общества, в том числе из-за ухудшения физического и психического здоровья населения в результате экологических катастроф), так и конкретно социальные (например, патология ближайшего социального окружения человека: пьющие родители, плохое семейное воспитание и т.д.).

Формулировка предмета исследования будет зависеть от тех свойств объекта, его характеристик, которые мы считаем необходимыми изучить, чтобы получить определенный ответ на интересующий нас вопрос. Подобное ограничение изучаемых сторон объекта необходимо, потому что ни одно даже самое крупное социологическое исследование не охватывает все многообразие взаимодействий, характеризующих, например, такое явление, как преступность. Итак, в предмете исследования обозначаются границы, в пределах которых изучается объект исследования, как правило, это та или иная социальная общность, группа.

Выделение объекта и предметной области анализа позволяет социологу на основе разработанной идеализированной модели дать характеристику изучаемого явления или процесса. Если мы говорим о социальных проблемах, носителями которых являются люди (индивиды, группы, общности), то мы характеризуем и состояние тех общностей, которые подлежат изучению.

Теоретическое моделирование изучаемой проблемной ситуации, предметной области анализа позволяет перейти к следующему методологическому разделу программы — определению цели и задач исследования. Под целью исследования понимается тот конечный результат, который намерены получить после завершения работы. Этот результат может быть теоретико-познавательным или прикладным, или тем и другим.

Под задачами исследования подразумевается тот круг проблем, который необходимо проанализировать, чтобы ответить на главный целевой вопрос исследования. Таким образом, задачи исследования — это звенья, помогающие объединить в целостность явления или процессы, подлежащие изучению. Например, если целью нашего изучения является влияние семейного воспитания на формирование преступного поведения подростков, то среди задач исследования мы можем назвать такие, как:

- изучение ценностных ориентации семей, дети которых стали преступниками;
- определение роли отца и матери в формировании личности подростка;
- изучение влияния внутрисемейных отношений на формирование установок и ориентации несовершеннолетних преступников;
- изучение зависимости между противоправным поведением родителей и подростков и т.д.

Следующим шагом разработки проекта является процедура выдвижения гипотез. Процедура разработки гипотез начинается с формулировки частных познавательных задач исследования. Они фиксируются в форме отдельных предложений, отображающих зависимости между отдельными элементами концептуальной схемы. Эти зависимости будут служить основанием для формулировки гипотез. Например, изучая взаимосвязь преступного поведения подростков и семьи, можно поставить следующие вопросы:

- влияют ли межличностные отношения родителей на противоправное поведение подростка?
- существует ли прямая зависимость между отклоняющимся поведением родителей (или одного из них) и противоправным поведением подростков?

Сама гипотеза определяется как «научное предположение, выдвигаемое для объяснения фактов, явлений, процессов, которые надо подтвердить или опровергнуть» исследованием. Роль гипотез в социологическом исследовании, как и в любой другой области науки, очень важна. Д.И. Менделеев, обращаясь к ученым, указывал, что лучше держаться такой гипотезы, которая в результате может оказаться ложной, чем никакой.

С точки зрения задач исследования гипотезы классифицируются как основные и дополнительные, что соответствует основным и частным

познавательным задачам исследования. По степени разработанности и обоснованности различаются первичные и вторичные гипотезы.

По содержанию предположений относительно изучаемого объекта различают гипотезы описательные, объяснительные и прогностические. Для повышения подтверждаемости гипотез руководствуются следующими правилами:

- выдвигать возможно большее число (в том числе, взаимоисключающих) гипотез;

- указывать возможно большее количество эмпирических показателей для их проверки.

Общие требования, которым должна соответствовать гипотеза:

- она не должна содержать понятий, которые не имеют эмпирических индикаторов в рамках данного социологического исследования;

- она должна быть применима ко всему кругу явлений, которые она непосредственно объясняет;

- она должна быть принципиально проверяемой при существующем уровне теоретических знаний и методических возможностей;

- она должна быть простой и не содержать условий и оговорок, затемняющих ее смысл;

- она должна в своей формулировке содержать указание на способ ее проверки.

Окончание процесса формулировки гипотез дает исследователю возможность разработки инструментария, т.е. перехода от теоретических конструкций к эмпирическим показателям, которые выражаются в вопросах анкеты, интервью и т.д. Эти показатели должны быть доступны наблюдению и измерению и отражают различные социально-психологические характеристики объекта.

В результате разработки системы показателей (индикаторов) социолог составляет задание для подготовки конкретных методик (инструментария). Здесь возникают новые проблемы, среди которых основной становится проблема отражения показателей в инструментарии — вопросах анкеты, интервью и т.д. Для того чтобы разрешить эту проблему, необходимо составить список показателей, которые целесообразно отобразить в анкете.

В используемом нами примере о влиянии семьи на преступное поведение несовершеннолетних подростков можно выделить следующие показатели:

- уровень конфликтов в семье,

- характер конфликтов между родителями и детьми и т.д.

Завершить этот список должна группа показателей, относящихся к социально-демографическому блоку, т.е. характеризующих пол, возраст, социальный статус супругов и др. На основе этих данных разрабатываются анкеты, при помощи которых собирается необходимая эмпирическая информация об изучаемых объектах. Параллельно с инструментарием разрабатывается план выборки и другие вспомогательные документы, в том числе инструкции по проведению социологического (полевого) исследования.

Таким образом мы видим, что составление программы социологического исследования может являться как самостоятельным студенческим проектом, так и основной частью единого студенческого исследовательского проекта, включающего завершающие этапы: сбор эмпирических данных, обработка и анализ полученной социологической информации.

Список литературы:

1. Батыгин, Г.С. Лекции по методологии социологических исследований: Учебник для гуманит. вузов и аспирантов / Г.С. Батыгин. – М.: Аспект Пресс, 1995.
2. Бутенко, И.А. Организация прикладного социологического исследования / И.А. Бутенко. – М., 1998.
3. Бутенко, И.А. Прикладная социология: наука и искусство / И.А. Бутенко. – М., 1999.
4. Горшков, М.К. Прикладная социология: методология и методы / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М., 2009.
5. Готлиб, А.С. Введение в социологическое исследование. Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики / А.С. Готлиб. – М., 2005.
6. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования / И.Ф. Девятко. – М., 2010.
7. Зеленцова, Т.В. Метод проектов как активная технология в преподавании психологии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. / Т.В. Зеленцова. – Новосибирск: СибАК, 2012.
8. Основы прикладной социологии: учебник / Под ред. Ф.Э. Шереги и М.К. Горшкова. – М.: Интерпракс, 1996.
9. Рабочая книга социолога / А.М. Яковлев, М.С. Комаров, Н.В. Андреевкова и др.; под общ. ред. и с предисл. Г.В. Осипова. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012.
10. Смехова, Г.П. Основы прикладной социологии: учебник для студ. вузов / Г.П. Смехова. – М.: Вузовский учебник, 2012.
11. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности: учеб. пособие / В. А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М.: Омега-Л, 2007.

© Д.В. Кондратьев

ЭССЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ САМООЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДАЛЬНЕЙШЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ

Курачева Лариса Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент

кафедры социальной психологии и коррекционной педагогики

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

г. Брянск, Россия

Аннотация. В статье раскрыта роль рефлексии в процессе обучения педагогов-психологов в ВУЗе. Представлен опыт преподавания с использованием эссе.

Ключевые слова: компетентностный подход, проектирование деятельности, эссе, рефлексия, педагог-психолог.

ESSAY AS A TECHNOLOGY OF SELF-EVALUATION OF ACHIEVEMENTS AND DESIGN FURTHER ACTIVITIES OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Kuracheva L.G.

*candidate of psychological Sciences, associate Professor
the Department of social psychology and pedagogy korreksionnoi
Moscow psychologic-social university
Bryansk, Russia*

Abstract. The article reveals the role of reflection in the process of training teachers-psychologists at the University. Presents the experience of teaching using essay.

Key words: competence approach, design activities, essay, reflection, teacher-psychologist.

Требования образования в рамках реализации компетентностного подхода побуждают преподавателей вузов к поиску оптимальных путей обучения, к применению в своей работе современных образовательных технологий. В ходе обучения педагоги-психологи должны приобрести, в том числе, и рефлексивные компетенции, среди них конструктивное отношение к собственной деятельности, способность ее оценивать, а также наличие профессионально-личностной позиции, желание лично и профессионально расти, развиваться.

Значимость рефлексивного подхода подчеркивала В.Я. Ляудис [1, с. 77], отмечая, что задания такого рода актуализирует личностную позицию и опыт участников образовательного процесса. Оформление результатов рефлексии при помощи письменной речи служит формой идеального плана действий, осознания мотивации и включения ее в ценностный внутренний мир личности. Т.Д. Барышева [1, с. 111] указывает, что интенсивное развитие рефлексивной, метакогнитивной позиции студентов, позволяет получить и другие значимые «продукты обучения»: формирование структуры знаний с увеличением межпредметных связей; стимулирование становления профессионализма у студентов; сочетание профессионального роста и активизации их личностного потенциала и т.д. На наш взгляд, рефлексивные технологии способствуют также оцениванию своих достижений и проектированию дальнейшей деятельности будущим педагогом-психологом.

Преподавание психологии специфично и подразумевает переход от внешних оценок к самооцениванию на основе серьезной рефлексивной работы

студента. Работа на заочном отделении со взрослыми людьми тем более предполагает более широкое и эффективное использование групповых оценок и самооценок будущими специалистами успешности собственного продвижения в учебном процессе. Одной из эффективных технологий является работа над написанием студентами эссе. Жанр эссе требует от студента сделать акцент на собственных чувствах, переживаниях, отношении к тому, о чем он пишет, давая тем самым студенту право на субъективное изложение заявленной проблемы [2, с. 120].

Регулярное использование эссе от курса к курсу на различных предметах позволяет проследить динамику становления студента как профессионала. Работа с эссе начинается на дисциплине «Введение в специальность» и уже на первом курсе студенты пишут эссе «Современная психология и моё место в ней», в котором осмысливают свои мотивы поступления именно на данную специальность и озвучивают ожидания обучения в вузе.

На протяжении обучения студенты выполняют следующие задания: «Что значит для меня успешная социализация?», «Значение методологии в моей жизни» и др. Одним из интересных вариантов можно назвать написание эссе по прочитанным первоисточникам в рамках дисциплины «История психологии» [3, с. 165-166]. В процессе изложения своих мыслей и рассуждений студентам предлагаем план написания эссе, который содержит четыре обязательные части.

Введение. Обычно имеет вводное и тезисное утверждение. Его составляют таким образом, чтобы заинтересовать читателя. В него можно включить известное высказывание, цитату, вопрос. Тезису отводится управляющая сила, раскрывающаяся в заключительном предложении введения.

Основная часть работы. В ней раскрывается суть проблемы и приводятся необходимые доказательства своей точки зрения.

Ожидание возражений. Любое утверждение может иметь обратную точку зрения, и нужно быть к этому готовым. В эссе по истории психологии подразумевается наличие противоречий, несогласие с доказательствами, сомнение. После рассмотрения возражений необходимо предложить варианты решения и указать на слабые места противоположной точки зрения, таким образом, отстоять свою.

Вывод соединяет в себе сам аргумент, второй вариант формулировки тезиса и заключительное утверждение. Сам текст должен представлять собой целостное рассуждение, собственные мысли, полученные после ознакомления с первоисточниками. Несмотря на то, что при оценке эссе учитывается личное мнение, обязательно использование психологических терминов и фактов, а также наличие ссылок на прочитанную в процессе работы литературу.

Анализ написанных эссе позволил выделить разные уровни выполнения такой работы, от зрелой, творческой, полностью самостоятельной работы, исполненной ярко и неординарно, производящей самое благоприятное впечатление, до достаточно слабых работ, пересказывающих чужие мысли без

признаков собственного творческого отношения, либо списанных или скачанных из Интернета.

Завершая обучение, студенты выполняют задание: «Письмо будущему работодателю». В нем необходимо отразить предложения по групповой или индивидуальной работе и описать, что в нее будет входить в течение года, какие навыки приобретут занимающиеся, их предполагаемый возраст и почему они должны заниматься именно у вас... В данном эссе будущие педагоги психологи фактически подводят итог и дают оценку собственным компетенциям, осмысливают свои возможности на рынке труда. Студенты выпускных курсов, в отличие от первокурсников, уже достаточно четко видят круг приложения своих знаний и возможностей. К выполнению задания студенты в большей массе относятся серьезно и вдумчиво. Нередко эссе занимает около пяти страниц логически завершенного, хорошо сформулированного текста, с приведением фактов личной жизненной истории.

Во-первых, выпускники осознают сферу приложения своих сил и ссылаются на уже полученный практический опыт: «Работать хотелось бы с дошкольниками. Уже есть небольшой опыт, удалось помочь мальчику избавиться от страхов методом арт-терапии»; «Ко мне обращались по поводу детской агрессии – эта проблема очень распространена».

Во-вторых, студенты отмечают трудности, с которыми уже столкнулись и формулируют вопросы, требующие привлечение опыта тех, кто уже работает на практике. Приведем отрывки их наиболее характерных эссе: «Городок - 40 тыс. человек, масса детей с проблемами, но люди считают, что проблемы сами разрешатся, а к психологу не пойдём. А некоторые считают что психолог - это тот же психиатр. Если в больших городах люди как-то уже понимают что к чему, то у нас по-моему, прозрение придет не скоро». «Договорились на время, когда мне прийти, но они так и не перезвонили. Интересно, как привлечь людей».

В-третьих, высказывают желание работать по специальности: «Работать я готов хоть по две смены», а также представляют подробный проспект своей будущей деятельности (в помещенном ниже эссе, конкретные темы предлагаемых лекций, как авторский материал студентки, мы не размещаем) и производят оценку своих способностей, возможностей, опыта и знаний: «Все это время, я искренне пыталась реалистично оценить свои возможности и предстоящие трудности. Я все взвесила, я решила попробовать. Идея состоит в следующем: «Я хочу читать лекции родителям».

В данном случае, я мечтаю собрать аудиторию из родителей, и через лекции, предложить им обдумать то, чего они еще не знали. Создать групповую атмосферу. Чтобы родители осознали нужность (необходимость) партнерских отношений «я и мой ребенок». Чтобы родители понимали причины, по которым детям требуется «специфическая» помощь со стороны родителей, для полноценного развития. И, это должно выглядеть не только как посещение ребенком ряда кружков, но и необходимое развитие самих родителей, как пример поведения, как пример эрудиции.

В этом есть, конечно, особая интрига. Мы задаемся вопросом: «А захотят ли родители посещать столь неординарный лекторий?». Практика жизни показывает нам, что не так все просто начинать. Во-первых – должна быть специфическая реклама дирекции в виде объявления и собрания, представления меня и моей идеи. А далее... дело за мной.

Даже если совсем небольшое количество желающих будет, это уже показатель потенциала в будущем. Как нам известно, «заражение» никто не отменял, мнение о лекциях распространится.

Мое неумное рвение «УВИДЕТЬ, ПОЗНАТЬ – РАССКАЗАТЬ, ДОНЕСТИ». Вот отсюда Я и БУДУ СТАРТОВАТЬ. Это будет честно по отношению к себе, в первую очередь, по отношению к людям, которым я желаю всего самого лучшего. Я предлагаю системный, последовательный подход в рамках лекционных материалов, направленный на самостоятельное интеллектуальное развитие через информированность.

Для чего? Для успешного социального развития ребенка. Для повышения его культурного уровня. Для здорового формирования его отношения к окружающему миру. ЧЕРЕЗ РОДИТЕЛЕЙ(!), В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ. Надеюсь в процессе лекций и поддержание общения, родители вступят в сферу обсуждения общих и частных вопросов по предлагаемым темам. А кто-то из них приобретет(!) в процессе общения эти навыки.

Почему именно я должна читать эти лекции, почему считаю, что родители должны слушать именно меня? Я квалифицированный человек, который позволит им расширить собственное мировоззрение. Поясняю: я имею в виду мой багаж знаний и умений, сформированный моими путешествиями. Мой опыт. Это действительно реальный опыт, он сформирован не на информации через СМИ, или других источниках. Я имею в виду, что путешествия изменили мое мировоззрение. Настал момент, когда моему опыту требовалось подкрепление знаниями через научные источники. Вот почему я поступила и закончила факультет психологии уже в немолодом возрасте. Я училась сознательно. Я уверена, что мир и человек в нем неизбежно изменчивы. И это благо! А знания помогают меняться, помогают утвердиться в этом мире, расширяют границы возможностей. Мы должны меняться усилиями воли и знаний. Это я и предлагаю. Даже если мы уже родители, бабушки или дедушки.

Подтверждает мои знания мой диплом. Он дает мне право быть педагогом-психологом. Это не простое, а многогранное понятие «профессии».

Мы не случайно столь подробно останавливаемся на данном примере, потому что он позволяет проиллюстрировать качество эссе. В нем в полной мере идет развертывание проектного замысла, в нем отражены приобретенные навыки, умения, полученные знания, субъективная картина мира. Этот продукт дает новый опыт раскрытия этапов проектной деятельности: умение найти и сформулировать проблему, овладение специфическим языком проектирования, формулирование цели, составление программы и плана действий и т.д. Будущий специалист устанавливает межличностные отношения, основанные на

сотрудничестве, партнерстве; привлекает экспертные мнения к продукту своей деятельности.

Как мы видим, эссе в качестве технологии самооценивания достижений и проектирования дальнейшей деятельности будущим педагогом-психологом может быть использовано достаточно эффективно.

Список литературы:

1. Барышева, Т.Д. Применение рефлексивных технологий в развитии профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов / Т.Д. Барышева // Психология человека в современном мире. Том 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики (М-лы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Л.Г. Дикая, Ю.И. Александров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 378 с. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document1992.pdf>.

2. Курачева, Л.Г. Профессиональное самоопределение студентов-психологов / Л.Г. Курачева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. - № 2. – С. 119-125.

3. Курачева, Л.Г. Работа студентов с первоисточниками при изучении дисциплины «История психологии» / Л.Г. Курачева // Проблемы сохранения культурного наследия: материалы 111 международного семинара. Филиал НОУ ВПО «МПСУ» в г. Брянске. – Брянск, 4 декабря 2014 г. – С. 162-167.

4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

© Л.Г. Курачева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леханова Ольга Леонидовна

*доцент кафедры дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты вопросы проектирования содержания учебных дисциплин для подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. На примере опыта Череповецкого государственного университета описана модель по включению во все учебные планы подготовки бакалавров и магистров по пятой укрупнённой группе специальностей учебного модуля (дисциплины), обеспечивающей указанную подготовку.

Ключевые слова: инклюзивное образование, будущие педагоги, дети с ограниченными возможностями здоровья, высшее образование.

THE DESIGN OF THE CONTENT OF ACADEMIC DISCIPLINES TO PREPARE FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT THE PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION

Lehanova O.L.

*associate Professor of speech pathology obrazovaniya
Cherepovets State University
Cherepovets, Russia*

Abstract. The article reveals the issues of designing the content of training courses for preparing future teachers to work with children with disabilities in terms of inclusive education. In the example of Cherepovets state University described a model for the inclusion in all curricula of bachelor's and master's degrees at the fifth enlarged group of specialties learning module (discipline), provides the training.

Key words: inclusive education, future teachers, children with disabilities, higher education.

Профессиональный стандарт педагога содержит однозначные и непротиворечивые формулировки, определяющие требования к готовности педагогов современной России к работе с детьми, чьё развитие отличается от нормативных стандартов и характеризуется наличием особых образовательных потребностей [1]. В условиях внедрения новых поколений ФГОС высшего образования и с учётом требований профессионального стандарта педагога, а также имеющейся у вузов академической свободы на первый план выходит задача проектирования такого содержания подготовки будущих педагогов, которое обеспечивало бы необходимый уровень готовности выпускников к работе как с детьми, чьё развитие является условно нормативным, так и с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии.

Задача проектирования учебных дисциплин, нацеленных на формирование данной готовности неизбежно сопряжено с решением дилеммы по распределению квоты выделяемых часов и зачётных единиц на освоение образовательной программы высшего образования таким образом, чтобы не происходило ухудшения качества основной профильной подготовки специалистов при необходимом обеспечении формирования компетенций в сфере инклюзивного образования. Нам представляется, что, несмотря на имеющуюся в стране практику реализации образовательных программ по подготовке специалистов для системы инклюзивного образования (профиль бакалавриата и магистерская программа «Педагогика и психология инклюзивного образования» в рамках направления «Психолого-педагогическое образование»; магистерская программа «Инклюзивное образование» в рамках направления «Специальное (дефектологическое) образование»), наиболее целесообразно включение в учебные планы подготовки специалистов по пятой

УГС модуля или как минимум дисциплины, которая может быть условно названа «Введение в инклюзивное образование» или «Инклюзивное образование».

Проектирование целевого компонента модуля (дисциплины) включает следующие характеристики, согласно которым в результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

- исторические аспекты инклюзивного образования, его ценности и принципы, этические, социальные, нормативные и правовые аспекты, а также современные концепции и модели инклюзивного и интегрированного образования;

- психофизические особенности лиц с ОВЗ и инвалидностью и определяемые ими специальные условия для организации инклюзивного и интегрированного образования в образовательных организациях;

- основные технологии партнёрства преподавателей, администрации, родителей, специалистов и обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, а также особенности общения и взаимодействия в образовательном процессе в условиях инклюзии.

Уметь:

- осуществлять выбор условий для инклюзивного образования и форм взаимодействия с учётом ОВЗ и инвалидности и в соответствии с нозологией нарушения;

- определять формы и средства партнёрства субъектов образовательного процесса в инклюзивной и интегративной практике.

Владеть:

- навыками организации общения с людьми, имеющими ОВЗ и инвалидность в рамках преподавательской деятельности;

- составления адаптированной образовательной программы с учётом ограничений здоровья и особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью;

- навыками определения специальных образовательных условий и составления индивидуально ориентированных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обусловленных наличием ОВЗ и инвалидности.

Проектирования содержания модуля (дисциплины) позволяет выделить ключевые разделы и соответствующее им содержание:

1. Философские основания инклюзии и принципы инклюзивного образования. История развития инклюзивного образования в зарубежных странах и России.

2. Нормативная и правовая база инклюзивного образования.

3. Межведомственное взаимодействие как условие успешного инклюзивного образования.

4. Специальные условия инклюзивного образования.

5. Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования и поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с нозологией нарушения

6. Реализация адаптированной образовательной программы, специальной индивидуальной программы развития и индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ в образовательной организации с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации (абилитации) и психолого-медико-педагогической комиссии.

7. Профессиональная деятельность специалистов в инклюзивном образовательном пространстве. Сетевое взаимодействие.

8. Социально-культурная адаптация и социально-культурная интеграция лиц с ОВЗ и инвалидностью.

9. Социальная реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве.

10. Возможности семьи, имеющей ребенка с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве.

Тематическое и содержательное планирование курса предполагает, что в ходе практических и лабораторных занятий студенты знакомятся с механизмом адаптации образовательного процесса под вариативные нужды обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, осваивают алгоритмы проектирования адаптированных образовательных программ, специальных индивидуальных программ развития и индивидуальных учебных планов. Нам представляется, что одной из важных задач курса является формирование у будущих педагогов не только знаниевого компонента готовности к реализации инклюзивной практики, но и готовности принять таких детей, понимать нужды и проблемы семей с нетипичным ребёнком, а также существующие возможности разных служб и ведомств по оказанию поддержки и помощи таким детям и семьям. Исходя из этого проектируются фонды оценочных средств по модулю (дисциплине), которые включают не только тестовые задания и вопросы к зачёту, но и кейсы для практической работы. Приведём некоторые из них.

– Опишите модели получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья в регионе Вашего проживания (опираясь на статистические данные и данные из открытых источников).

– Подготовьте не менее 10 доказательств необходимости инклюзивного образования на разных образовательных ступенях.

– Подготовьте не менее 10 аргументов о невозможности использования каждой из трех моделей организации обучения лиц с ОВЗ.

– Раскройте предпосылки организации инклюзивного образования за рубежом; в нашей стране.

– Раскройте феномен образовательной инклюзии и условия его успешности.

– Определите взаимосвязь концепции самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями и инклюзивного образования.

– Проанализируйте организационную модель деятельности ПМПК и МСЭКв регионе. Составьте SWOT – анализ на тему «Межведомственное взаимодействие служб при реализации инклюзивного образования в регионе».

– Определите основные направления организационного обеспечения инклюзивного образовательного процесса.

– Опишите порядок организации процесса создания специальных образовательных условий.

– Определите специалистов, необходимых для сопровождения и поддержки инклюзивного образования в соответствии с нозологией нарушения.

– Опишите примерные направления работы по адаптации образовательной программы в соответствии с нозологией нарушения по плану: создание доступной среды; коррекционно-развивающая работа; адаптация содержания образовательной программы; социальная адаптация.

– Опишите существующий опыт сетевого взаимодействия при реализации инклюзивного образования, укажите сильные и слабые стороны.

– Смоделируйте возможные результаты социально-культурной адаптации и социально-культурной интеграции для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

– Смоделируйте возможные результаты социальной реабилитации и грамотной профессиональной ориентации лиц с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве.

– Охарактеризуйте возможности семьи, имеющей ребенка с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивном образовательном пространстве.

– Определите и раскройте основные задачи Ресурсного центра по развитию инклюзивного образования.

– Напишите эссе на тему «Инклюзивное образование 2030 года: проблемы, вызовы, перспективы».

Показатели сформированности компетенций по курсу включают оценку подготовленности будущего педагога к реализации практики инклюзивного образования и могут быть представлены в виде отражённой в таблице содержательной характеристики базового, недостаточного и повышенного уровней готовности (см. Табл. 1)

Таблица 1

Описание показателей и критериев оценивания компетенций в сфере инклюзивного образования

Показатели сформированности и компетенций	Критерии оценивания компетенций		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Повышенный уровень
Знание исторических аспектов инклюзивного	Не знает исторические аспекты инклюзивного	Знает исторические аспекты инклюзивного	Свободно ориентируется в истории инклюзивного

Показатели сформированности и компетенций	Критерии оценивания компетенций		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Повышенный уровень
образования, его ценностей и принципов, этических, социальных, нормативных и правовых аспектов, современных концепций и моделей инклюзивного и интегрированного образования	образования, его ценности и принципы, этические, социальные, нормативные и правовые аспекты, а также современные концепции и модели инклюзивного и интегрированного образования	образования, его ценности и принципы, этические, социальные, нормативные и правовые аспекты, а также современные концепции и модели инклюзивного и интегрированного образования	образования и в современных концепциях и моделях инклюзивного и интегрированного образования, понимает сущность ценностей и принципов инклюзивного образования, его этических, социальных, нормативных и правовых аспектов
Знание психофизических особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью и определяемых ими специальными условиями для организации инклюзивного и интегрированного образования в образовательных организациях	Не знает психофизические особенности лиц с ОВЗ и инвалидностью и определяемые ими специальные условия для организации инклюзивного и интегрированного образования в образовательных организациях;	Знает психофизические особенности лиц с ОВЗ и инвалидностью и определяемые ими специальные условия для организации инклюзивного и интегрированного образования в образовательных организациях;	Понимает механизм влияния психофизических особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью на особые образовательные потребности и может самостоятельно определить специальные условия для инклюзивного и интегрированного в образовательных организациях
Знание основных технологий партнёрства преподавателей,	Не знает основные технологии партнёрства преподавателей,	Знает основные технологии партнёрства преподавателей,	Может самостоятельно осуществить выбор наиболее

Показатели сформированности и компетенций	Критерии оценивания компетенций		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Повышенный уровень
администрации, родителей, специалистов и обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, особенностей общения и взаимодействия в образовательном процессе в условиях инклюзии	администрации, родителей, специалистов и обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, а также особенности общения и взаимодействия в образовательном процессе в условиях инклюзии	администрации, родителей, специалистов и обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, а также особенности общения и взаимодействия в образовательном процессе в условиях инклюзии	эффективной технологии партнёрства преподавателей, администрации, родителей, специалистов и обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, может определить вариативные особенности общения и взаимодействия в образовательном процессе в условиях инклюзии
Умение осуществлять выбор условий для инклюзивного образования и форм взаимодействия с учётом ОВЗ и инвалидности и в соответствии с нозологией нарушения	Не умеет осуществлять выбор условий для инклюзивного образования и форм взаимодействия с учётом ОВЗ и инвалидности и в соответствии с нозологией нарушения	Умеет осуществлять выбор условий для инклюзивного образования и форм взаимодействия с учётом ОВЗ и инвалидности и в соответствии с нозологией нарушения	Имеет опыт и сам предлагает алгоритм выбора условий для инклюзивного образования и форм взаимодействия с учётом ОВЗ и инвалидности и в соответствии с нозологией нарушения
Умение определять формы и средства партнёрства субъектов образовательного процесса в инклюзивной и	Не умеет определять формы и средства партнёрства субъектов образовательного процесса в инклюзивной и	Умеет определять формы и средства партнёрства субъектов образовательного процесса в инклюзивной и интегративной	Умеет ясно, четко, логично и грамотно определять формы и средства партнёрства субъектов образовательного

Показатели сформированности и компетенций	Критерии оценивания компетенций		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Повышенный уровень
интегративной практике	интегративной практике	практике	процесса в инклюзивной и интегративной практике
Владение навыками организации общения с людьми, имеющими ОВЗ и инвалидность в рамках преподавательской деятельности	Не владеет навыками организации общения с людьми, имеющими ОВЗ и инвалидность в рамках преподавательской деятельности	Владеет навыками организации общения с людьми, имеющими ОВЗ и инвалидность в рамках преподавательской деятельности	Может самостоятельно организовать оптимальную среду для эффективного общения с людьми, имеющими ОВЗ и инвалидность в рамках преподавательской деятельности
Владение навыками составления адаптированной образовательной программы с учётом ограничений здоровья и особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью	Не владеет навыками составления адаптированной образовательной программы с учётом ограничений здоровья и особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью	Владеет навыками составления адаптированной образовательной программы с учётом ограничений здоровья и особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью	Обладает способностью широко использовать теоретические и практические навыки в процессе составления адаптированной образовательной программы с учётом ограничений здоровья и особенностей психофизического развития лиц с ОВЗ и инвалидностью
Владение навыками определения специальных	Не владеет навыками определения специальных	Владеет навыками определения специальных образовательных	Демонстрирует способность самостоятельно определять

Показатели сформированности и компетенций	Критерии оценивания компетенций		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Повышенный уровень
образовательных условий и составления индивидуально ориентированных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обусловленных наличием ОВЗ и инвалидности	образовательных условий и составления индивидуально ориентированных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обусловленных наличием ОВЗ и инвалидности	условий и составления индивидуально ориентированных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обусловленных наличием ОВЗ и инвалидности	необходимые специальные образовательные условия, творчески подходит к составлению индивидуально ориентированных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей, обусловленных наличием ОВЗ и инвалидности

Как видно из таблицы, матрица компетенций предполагает наличие у будущего специалиста достаточно широкого спектра знаний, умений и навыков, обеспечивающих его готовность к выполнению трудовых функций и соответствующих им трудовых действий в рамках принятого в стране профессионального стандарта педагога.

В целом, представленное в работе содержание проектирования модуля (дисциплины) «Введение в инклюзивное образование» («Инклюзивное образование»), на наш взгляд способно существенно приблизить готовность выпускника, проходящего обучение в вузе по УГС «педагогика и образование» к профессиональной деятельности в сфере образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Список литературы:

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.

© О.Л. Леханова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИЧЕСКОГО В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

Лихачев Сергей Владимирович

доктор филологических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен элективный курс для студентов бакалавриата «Ирония и юмор в речи учителя». Курс направлен на предупреждение непростительных нарушений этики в шутках учителей. Предлагается ряд заданий, направленных на сбор и оценку юмористических реплик на педагогические темы, предполагающий возможность их дальнейшего использования.

Ключевые слова: педагог, ученик, ирония, юмор, комическое, смеховая культура.

THE USE OF COMIC SPEECH TEACHER

Likhachev S.V.

Professor, doctor of philological Sciences

Moscow State city University of Education

Moscow, Russia

Abstract. The article presents the elective course for undergraduate students «Irony and humor in the speech teacher». The course focuses on the warning of the unpardonable violations of ethics in jokes of teachers. A number of tasks aimed at collecting and evaluating humorous remarks on pedagogical topics, suggesting the possibility of their further use.

Key words: teacher, student, irony, humor, comic, comic culture.

Успешные учителя никогда не бывают скучными людьми, напротив это люди с чувством юмора, которое не просто помогает им в работе, но способно принести признание среди школьников. Однако в педагогическом образовании не ставилась задача обучать будущих педагогов использованию иронии и юмора в профессиональной деятельности. Это упущение здесь и предполагается восполнить.

Курс «Использование комического в речи учителя» пока предполагается как элективный, но есть все основания думать, что со временем он способен превратиться в базовый. Действительно, хотя в использовании иронии и юмора нельзя усмотреть особую педагогическую технологию, но целенаправленное изучение этого аспекта деятельности учителя может обогатить многих будущих педагогов и облегчить их первые профессиональные шаги, ведь с юмором легче налаживать межличностные отношения с учениками, преодолевать конфликтные ситуации, воспитывать в учениках способность увидеть себя со стороны.

Разрабатываемый в настоящее время курс «Использование иронии и юмора в речи учителя» предназначен для студентов педагогов всех направлений обучения, в первую очередь, для будущих педагогов начальной школы. В дополнение к общим курсам культуры речи, ориентированным на изучение языковых норм и функциональных стилей, настоящий элективный курс предлагает студентам сосредоточиться на уникальных профессиональных свойствах речи учителя, не являющихся необходимыми в культуре речи других профессий: остроумии в исконном и современном значении, интонационном богатстве, возможной пародии, перифразах и иных тропах, использовании малых юмористических жанров фольклора.

Курс ориентирован не столько на изучение академической научной теории, сколько на выработку конкретных навыков речевого поведения, в частности, постановку интонации иронии и пародии, овладение афористичностью, мастерство спора и других форм диалога, а также освоение жанровой мелодики и использование речевых масок.

С теоретической точки зрения курс также обладает новизной, так как впервые привлекает разработанную М.М. Бахтиным концепцию смехового начала в культуре для улучшения отношений учителя с учениками.

Рассмотрим разделы курса в их связи с уже существующими школьными традициями и представлениями о школе.

1. Смеховая культура в педагогической деятельности.

Смеховая культура, по мнению М.М. Бахтина, является яркой чертой средневековья и полно выражается в карнавале – действе, где нет актеров и зрителей, внутри которого все живут, где шут изображает короля, а король шута, мясник священника и наоборот и все они радуются жизни [1].

В современной российской школе карнавальный образ смеха находит свое отражение во время праздников, подобно тому, как это было в средневековье. На концертах, приуроченных ко дню учителя или последнему звонку, ученики разыгрывают сценки из школьной жизни, где пародируют своих учителей, в день учителя старшеклассники ведут уроки. «В некоторых школах, где самоуправление в День учителя стало доброй традицией, учителя являются в школу в этот день в белых фартуках, с бантами, в общем, всячески стараются быть похожими на учеников» [2].

Безусловно, день школьного самоуправления восходит корнями к средневековому карнавалу, а такой праздник должен быть уважаемым, так как он необходим для психологической разрядки и создания атмосферы взаимопонимания в коллективе. Однако активное участие в нем учителей, да еще в роли учеников остается в большинстве школ мечтой учеников. Изучить карнавально-смеховые традиции в современной школе, опубликованные сценарии праздников, примеры розыгрышей полезно будущим педагогам, чтобы на школьных праздниках они не оставались пассивными зрителями, а становились неожиданно для своих учеников активными участниками. При условии тактичности и пристойности юмора ничего предосудительного в этом нет, однако учитель станет эмоционально понятнее ученикам.

Пародируя своих учеников в день самоуправления, учитель может в относительно безобидной форме высмеять их недостатки и помочь увидеть себя со стороны, таким образом, пародия может стать активным воспитательным средством.

Еще один, уже не собственно школьный, а всенародный неофициальный праздник – «день дурака» (первое апреля), дает школьникам повод для розыгрыша товарищей и учителей. Но учительский юмор обычно ограничивается объявлением незапланированной контрольной работы. Шутки учителей могли бы быть интереснее, иметь педагогический смысл. Для этого, безусловно, нужна подготовительная работа. Задание сочинить розыгрыш учеников учителем вполне уместно выполнить в процессе изучения элективного курса, получить оценку уместности своей идеи, а также перенять разработки однокурсников.

Причем нужно помнить, что нельзя давать несбыточных обещаний (например, пойти в цирк), даже в шутку, или обижать детей. Нельзя также допустить, чтобы разыгранные дети долго оставались в неведении о розыгрыше, чтобы они не выполнили в действительности какого-нибудь невозможного шуточного задания.

2. Образные средства создания комического в речи учителя.

В качестве приемов создания комического эффекта будущего педагога целесообразно обучить использовать такие традиционные средства художественной выразительности, как преувеличение, преуменьшение, эпитет, метафора, метонимия и т.д. Например, метафора «партизан» по отношению к ученику, который молчит у доски, оказывается довольно частой в речи учителей: «Итак, мои юные партизаны, начинаю допрос по прошлой теме», однако в развернутом виде, с добавлением «мои юные» и она может звучать ново и комично.

Способно вызвать улыбку преувеличение в диалоге: Ученик: «Можно в туалет?» Учитель: «Иди только не через Ижевск» (соседний, но удаленный город). Можно выразить ту же идею и мягче: только возвращайся поскорее, чтобы я не волновался, что ты заблудился.

Вместе с тем учитель в своих шутках должен строго придерживаться норм приличия и избегать даже намека на темы «ниже пояса», что не всегда соблюдается: «Вы такие жаркие с физкультуры: с вами и я когда-нибудь знойной стану».

Разумеется, нельзя использовать угрозы, в том числе косвенные в адрес учеников: «Прекратите разговаривать! Тихо! О господи! Пулемёт бы мне на стол!» Не следует также обижать ученика сравнением с неодушевленным предметом: «Почему ты не решил задачу? Мощности процессора не хватает».

В еще большей степени вредны в работе учителя избитые типовые «шутки», которые не способны никого рассмешить, но часто используются, например, «А голову ты дома не забыл?» или «А фамилию за вас я должна писать?»

В этом разделе слушателям курса целесообразно предложить следующее задание: собрать в социальных сетях шутки педагогов, дать оценку уместности юмора и составить коллекцию удачных находок.

3. Ирония в речи учителя.

Иронией называют серьезную по форме выражения речь, скрывающую в себе безобидное по существу осмеяние.

Иронию учитель сможет использовать широко и без особых оговорок, ведь дети после трех лет уже способны ее понимать. Например, вместо того, чтобы обижать детей «понижением» их статуса, обращаясь к третьеклассникам с фразой «Ну вы и шумите, первый класс», можно сказать, входя в помещение: «Это все-таки мой третий класс. А я иду по коридору и думаю – наверное заблудилась, первый класс шумит».

Иронию можно выразить интонационно, «пародируя», «передразнивая» ответ ученика, причем по содержанию реплика может оставаться вполне обычной. Таким образом можно ответить на дерзость. Например: «Ты почему домашнее задание не сделал?» – «Потому что мне очень не хотелось...» (растягивая слова и зевая). – «Тогда (зевая) я поставлю тебе двойку в журнал» (также растягивая слова). Так вполне рутинный диалог становится ироничным, усиливается речевое воздействие на ученика.

В качестве практического задания к этому разделу можно использовать написание и выразительное исполнение по ролям диалогов из жизни учителя и ученика, предполагающих интонационную пародию.

4. Юмор в речи учителя.

Юмор производит комический эффект столкновением неожиданных, несхожих идей. Такие идеи учитель не часто может найти спонтанно, хотя примеры тому есть: «Я понимаю, что ваш мобильный не может жить без того чтобы вы его поглаживали, но на уроке надо заниматься учебой».

Как способ поиска юмористических идей можно принять использование терминов из одной области знаний при разговоре о другой: «Если мысль не укладывается в голове, то заархивируйте её» – так термин информатики используется в области психологии.

Здесь уместно ставить вопрос и об анекдотах. Негласное общепедагогическое представление запрещает учителю использовать в профессиональной деятельности анекдоты, как нечто неприличное. И, тем не менее, анекдот является жанром устного народного творчества и потому выражает народную мудрость.

Некоторые анекдоты на школьные темы могут быть использованы учителем как иллюстрации к правилам поведения в школе. Например, опоздавшему ученику вполне разумно не читать нотацию, а рассказать анекдот о Вовочке, которому мама запрещала опаздывать в школу, потому что он – учитель. В результате опаздывающий ученик выглядит несамостоятельным, инфантильным и смешным, в том числе и в глазах одноклассников. Вероятно, это создаст лучшую мотивацию не опаздывать, чем нравоучение в открытой форме.

Другим источником заимствования юмористических миниатюр может стать классическая литература (благо школьники мало ее знают). Например, можно в комментарии к сочинению написать цитату из «Каникулярных записок Наденьки Н.» А.П.Чехова: «Этим летом Россия воевала с заграницей и заграница нас победила».

К этому разделу дается задание отобрать анекдоты и юмористические цитаты на педагогические темы: домашнее задание, опоздание, экзамен – и написать небольшую работу о возможном их использовании в деятельности педагога.

Предлагая студентам курс о комическом речи учителя, мы имеем в виду мысль, что ирония, юмор и образность уже используются педагогами, при этом зачастую неудачно. Об этом можно судить по тому факту, что в социальных сетях словосочетание «учительский юмор» стало синонимом «скучной рутины». Разумеется, в использовании комического на уроках скрывается опасность оказаться непонятым или просто несмешным. Тем не менее, поскольку отказаться от комического не получается, чувство юмора будущему учителю в себе надо развивать, пусть это будет даже сложнее, чем формировать музыкальный слух.

Список литературы:

1. Бахтин, М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. Бахтин. – М.: Эксмо, 2015. – 640 с.

2. День учителя: сценарий праздника для учителей, веселый // Детский возраст. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://childage.ru/obuchenie-i-obrazovanie/den-uchitelya-stsenariy-prazdnika-dlya-uchiteley-veselyiy.html>.

© С.В. Лихачев

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Лойко Ольга Леонидовна

преподаватель кафедры социальной педагогики

УО «Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка»

г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию культуры здорового образа жизни у будущих педагогов, а также дается анализ интерактивных технологий, апробированных в процессе формирования культуры здорового образа жизни студентов в педагогическом университете.

Ключевые слова: культура здорового образа жизни, студенческая молодежь, интерактивные технологии.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN CREATING A CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLE OF THE FUTURE TEACHERS

Loyko O.L.

lecturer in social pedagogy

«Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank»

Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article presents the results of experimental work on formation of culture of healthy lifestyle among future teachers, as well as the analysis of interactive technologies approved in the process of formation of culture of healthy lifestyle of students at the pedagogical University.

Key words: culture of a healthy lifestyle, students, interactive technology.

Формирование культуры здорового образа жизни (культуры ЗОЖ) подрастающего поколения представляет собой актуальную социально-педагогическую проблему. Воспитание здорового поколения – одно из главных достижений любой нации. Стратегическое значение здоровья белорусского народа еще раз подчеркнул Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко. «У населения необходимо сформировать навыки культуры здоровья, начиная с образа жизни, правильного питания, отказа от курения и алкоголя» (из Послания Президента Республики Беларусь белорусскому народу и Национальному Собранию Республики Беларусь) [3].

Важной частью социального воспитания будущих педагогов в учреждениях высшего образования является воспитание здоровьесохранного поведения в контексте формирования культуры ЗОЖ. Это предполагает решение такой приоритетной педагогической задачи как выработка ценностного отношения к жизни в широком смысле этого слова, пропаганда ЗОЖ и способности противостоять негативным влияниям.

В проведенном нами исследовании, в задачи которого входило выявление ряда показателей и условий формирования культуры ЗОЖ студентов, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена всесторонняя диагностика данного феномена.

Анализ полученных данных показал, что, по мнению 15% респондентов, культура ЗОЖ понимается как отсутствие вредных привычек. Около 20% студентов отметили, что это – духовное состояние человека, стремление быть здоровым не только физически, но и духовно. Большинство студентов (около 55%) ставят знак равенства между понятиями «ЗОЖ» и «культура ЗОЖ», характеризуя культуру ЗОЖ как соблюдение правил и норм ЗОЖ.

Следует отметить, что студенческая молодежь в целом считает проблему формирования культуры ЗОЖ актуальной и важной в современном мире (96%). Причем, более половины респондентов (56%) испытывают потребность в формировании у себя культуры ЗОЖ. Следовательно, в контексте теории и практики социального воспитания, осуществляемого в учреждении высшего

образования, необходимым представляется обоснование и разработка системы образовательных мер, направленных на формирование культуры ЗОЖ современной студенческой молодежи. В нашем эксперименте это осуществлялось путем валеологического просвещения в рамках учебной дисциплины «Социально-педагогическая валеология»; разработки валеологического портфолио; разработки фотоколлажей по проблеме ЗОЖ в рамках валеологического фотокроссинга; организации валеологических педагогических отрядов, разработки сценариев валеологических спектаклей, проведения мастер-классов по ЗОЖ и др. Как видим, формы и методы организации воспитательной работы со студентами по формированию культуры ЗОЖ достаточно разнообразны. Их анализ позволяет выделить основные.

В настоящее время большое значение в формировании культуры ЗОЖ студентов приобретает метод ситуационного обучения или «кейс-стади» (Case study method). «Кейс-стади» направлен на осмысление ситуации по проблеме здорового образа жизни, изложенной в кейсе, и нахождение решения проблемы. «Кейс-стади» позволяет развить способность к решению нестандартных проблем, умение самостоятельно мыслить [4, с. 216].

Ведущая роль в формировании культуры ЗОЖ принадлежит волонтерским отрядам. Так, в нашем исследовании волонтеры апробировали новую форму работы – валеологический фотокроссинг. Мы предложили студентам такие задания для фотокроссинга, чтобы большую часть времени они находились на свежем воздухе и вели активный образ жизни. Валеологический фотокроссинг привлек внимание студенческой молодежи, итогом проведения стало представление фото-коллажей по трем номинациям: «Здоровый город – здоровое общество», «Студенты БГПУ – за здоровый образ жизни», «Здоровым быть модно!».

Необходимым условием развития валеологической активности у студентов, является накопление опыта реальных валеологически значимых дел, участие в проведении воспитательных мероприятий по проблеме ЗОЖ, акций, направленных на приобщение к ценностям здорового образа жизни у воспитанников. В нашем исследовании особую эффективность в данном направлении приобрели специально организованные валеологические педагогические отряды, которые представляли собой добровольное объединение студентов, изъявивших желание подготовить и провести воспитательное мероприятие по проблеме ЗОЖ с детьми и подростками в учреждениях образования и санаторно-курортные учреждения для детей и молодежи.

Для подготовки студентов к здоровьесберегающей деятельности в учреждениях образования нами был разработан интерактивный метод «Валеологическое портфолио студента». Данный вид портфолио как средство оценивания учебно-профессиональных достижений студентов в области культуры ЗОЖ представляет собой целостную совокупность учебных материалов по ЗОЖ, систематизированную в определенном порядке.

Валеологическое тьюторство предполагает взаимодействие тьютора и его подопечных в ходе совместной здоровьесберегающей деятельности, предметом которой является реализация индивидуального валеологического проекта обучающегося, способствующего актуализации и расширению творческих способностей в области ЗОЖ [1, с. 19]. Тьюторскую деятельность современного студента в области здоровья и ЗОЖ можно определить как полифункциональную: в образовательном процессе он выполняет роли модератора, консультанта, супервизора, и др. Обучение протекает на основе и с включением в содержание обучения реального опыта старших, причем носит сетевой характер, поддерживающий единство познания, самовоспитания и формирования определенного образа жизнедеятельности [2, с. 69].

Таким образом, использование в процессе формирования культуры ЗОЖ студентов современных интерактивных технологий, а именно создание студентами индивидуального валеологического портфолио, «кейс-стади», организация валеологических педагогических отрядов в учреждения образования и санаторно-курортные учреждения для детей и молодежи, валеологический фотокроссинг и другие показало, что процесс формирования культуры ЗОЖ предполагает системный практико-ориентированный подход. Современный университет как социальный институт должен не только предоставлять молодому человеку знания в избранной профессии и квалификацию, но и стимулировать поиск жизненного стиля, отвечающего требованиям белорусского государства, общества, указывая ориентиры и ценности для выбора здоровьесберегающего направления в деятельности и поведении.

Список литературы:

1. Дмитриева, И.О. Методика тьюторского сопровождения эколого-валеологического образования школьников в профильном курсе биологии / И.О. Дмитриева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. - №2. – С. 19-23.

2. Лях, Ю.А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников / Ю.А. Лях // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. - №6. – С. 68-72

3. Стенограмма Послания А.Г. Лукашенко к белорусскому народу и Национальному собранию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belta.by/president/view/stenogramma-poslanija-aleksandra-lukashenko-k-belorusskomu-narodu-i-natsionalnomu-sobraniju-190621-2016>. – Дата доступа: 08.10.2016.

4. Федоринова, З.В. Использование case-study в организации образовательной деятельности студентов (на примере преподавания английского языка) / З.В. Федоринова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010.- №1(5), часть 1. – С. 215-218.

© О.Л. Лойко

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В ВУЗЕ

Лопаткин Евгений Васильевич

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры общей педагогики

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

*ФГОУ ВО «Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)»*

г. Таганрог, Россия

Аннотация. В статье представлены положения, раскрывающие особенности использования образовательных технологий, ориентированных на развитие профессионально-творческого потенциала будущего учителя.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, творческая деятельность, будущие педагоги, педагогические технологии, стратегии развития, профессионально-творческий потенциал, студенты.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING THE TEACHER-RESEARCHER IN THE UNIVERSITY

Lopatkin E. V.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

associate Professor of General pedagogy

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)

Rostov State University of Economics

Taganrog, Russia

Abstract. The article presents provisions that reveal the features of the use of educational technologies, focused on the development of professional and creative potential of future teachers.

Key words: research activities, creative activities, future teachers, pedagogical technologies, development strategies, professional and creative potential, students.

В настоящее время определились направления совершенствования высшего педагогического образования, в числе которых - воспитание педагога-исследователя, творческой личности, способной к непрерывному совершенствованию учебно-воспитательного процесса во всех звеньях образовательной системы. На первый план ее выступают проблемы соотношения стандарта образования с творческим характером деятельности преподавателей и студентов, направленность на самоисследование, самообразование и самовоспитание будущего педагога.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование (уровень бакалавриата) определена область исследовательской деятельности.

В содержание исследовательской деятельности будущих педагогов входит:

– постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования;

– использование в профессиональной деятельности методов научного исследования [2].

Исследовательская, творческая деятельность студентов, будущих педагогов, начинается с анализа научной литературы, сбора информации – фактов и концепций, разносторонний их анализ, получение данных в результате экспериментов и наблюдений, выработка новых выводов и обобщений, апробация их на практике, оформление полученных научных результатов в виде аннотации, реферата, сообщения и др.

Не менее важным элементом исследования студентов является анализ практики, инновационного опыта учителей с целью выявления противоречий и определения проблемы собственного исследования. По своей сути исследовательская деятельность студентов в вузе уже приобретает черты педагогического творчества.

В связи с этим изменяется и содержание профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в вузе. Содержанием педагогической подготовки становятся такие важные проблемы как:

– введение в педагогику как в область поисков, глубокого и всестороннего осмысления педагогической теории и практики прошлого, настоящего и будущего,

– анализ отечественного и зарубежного опыта исследований в сфере образования;

– освоение современных педагогических идей и технологий как части гуманитарной культуры и общечеловеческих ценностей и формирование педагогического мировоззрения;

– овладение методами научно-педагогических исследований и участие в исследовании конкретных педагогических проблем в творческих лабораториях школ;

– проведение исследований по заказам органов образования.

В процессе образования студентам предлагаются целостные педагогические концепции как системы ведущих идей и способов их практической реализации. Студенты включаются в поиск вариантов реализации ведущих идей с учетом конкретных педагогических ситуаций. В процессе педагогического осмысления современных технологий студенты ставятся в ситуации оценки методологии выработки педагогических решений.

В системе подготовки учителя-исследователя особое внимание уделяется воспитанию качеств, необходимых для творческой деятельности: широты мышления, чувства нового, критичности, познавательной активности и самостоятельности, требовательности к себе, инициативы и настойчивости.

Деятельность преподавателя, ориентированная на развитие учителя-исследователя, в большей степени связана с воспитанием у будущих педагогов

доминантной установки-мотивации на профессионально-личностное саморазвитие, самовоспитание; на создание среды, помогающей студенту в реализации его жизнетворческих способностей, креативности в образовательной деятельности; на организацию ситуаций успеха, обеспечивающих самоактуализацию и самоопределение каждого студента; ориентацию на межличностное общение, диалог, полилог; проявление отношений доброжелательности, взаимопонимания, поддержки; диагностику профессионально-личностного роста студентов [1].

Согласно требованиям ФГОС ВПО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» исследовательская работа будущего педагога в вузе включена в содержание учебной практики.

В процессе учебной (педагогической) практики обучающемуся предоставляется возможность:

- изучать научно-педагогическую литературу и другую специальную информацию, достижения отечественной и зарубежной науки и образования в соответствующей области знаний;

- участвовать в проведении научных исследований или выполнении проектных разработок;

- осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-педагогической информации по теме (заданию);

- составлять отчеты (разделы отчета) по теме или ее разделу (этапу, заданию);

- выступить с докладом на конференции.

Как видим, опыт творческой деятельности будущие педагоги приобретают в условиях практического решения педагогических проблем, и это происходит успешнее, если они учатся прогнозировать педагогические процессы, анализировать и оценивать различные способы достижения результатов, использовать комплекс методов исследования.

Важнейшей предпосылкой творческой деятельности студента является способность выделять свое «Я-лично-профессиональное» из окружающей действительности, противопоставлять себя как субъекта объектам своего воздействия и рефлексировать свои действия, слова и мысли.

Мы опираемся на положение о том, что в структуре профессионально-педагогической подготовки учителя особое место должны занимать потребности, ценности, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами поведения и формирования жизненных и профессиональных установок будущих педагогов.

В связи с этим в нашей педагогической деятельности мы использовали педагогические технологии (стратегии) развития профессионально-творческого потенциала студентов.

Педагогические стратегии мы определяем как стратегии актуализации внутренних ценностно-смысловых факторов профессионально-личностного становления будущих педагогов.

В качестве педагогических стратегий-технологий развития профессионально-творческого потенциала обучающихся нами определены следующие:

- актуализация личностного потенциала обучающихся, предполагающая изменения в ценностно-смысловых структурах профессионального самосознания личности;

- актуализация потребности в личностном саморазвитии, обеспечение творческой самореализации в будущей профессии;

- организация самостоятельной, поисково-творческой профессионально-ориентированной деятельности студентов, направленная на интеграцию учебно-познавательной и профессионально-творческой деятельности и создание условий для профессионально-личностного саморазвития современного учителя;

- активизация самостоятельной поисковой активности через включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность в разных ее формах;

- личностно-рефлексивное обогащение мотивации учебно-творческой деятельности будущих педагогов, направленное на развитие умений самоанализа профессионального самосознания личности;

- усиление поисковой, проблемно-исследовательской направленности профессиональной подготовки в плане решения проблем, относящихся как к содержанию будущей педагогической деятельности, так и к своему профессионально-личностному становлению.

В числе конкретных образовательных технологий, ориентированных на подготовку педагога-исследователя в вузе, мы использовали достаточно широко применяемые в вузе (адаптированные нами в соответствии с проблемой развития творческого потенциала будущего учителя) следующие технологии.

Анализ педагогических ситуаций, определение и обсуждение проблемы, позволяющие познакомить студентов с вариантами разрешения конкретной проблемной ситуационной задачи; Педагогические ситуации включают элементы исследовательской деятельности: при решении одних ситуаций студенты подтверждают научные идеи фактами из практики; в других – анализируют и обобщают данные, полученные с помощью разных методик, в третьих – студенты сами ищут решение проблемы в нескольких вариантах.

Проблемная лекция, в которой процесс обучения студентов приближен к поисковой, исследовательской деятельности и представляет поэтапное функционирование целостного исследования: создание проблемной ситуации, определение учебной проблемы, «введение» необходимых знаний, открытие нового знания и т.д.

Семинар-дискуссия с элементами «мозгового штурма» на основе диалогического общения участников в процессе обсуждения и разрешения теоретических и практических проблем также имеет исследовательскую направленность с выдвиганием гипотез, включением в поиск информации и способов решения проблемы.

Проектная деятельность позволяет овладевать многозначностью информации, актуализировать поиск недостающих знаний, учит применять знания в любых ситуациях, стимулировать развитие творческого потенциала студентов. По своей структуре исследовательские проекты можно определить как близкими к научному исследованию определенной проблемы со всеми этапами и методами исследовательской деятельности.

В качестве исследовательских проектов можно использовать информационные проекты, ориентированные на сбор, обобщение, анализ, классификацию информации, ее представление с дискуссионной, проблемной постановкой вопросов, особо актуальных в современном образовании.

В связи с этим важно подчеркнуть, что развитие профессионально-творческого потенциала обучающихся осуществляется через постановку и реализацию не только образовательных, но и воспитательных задач, в числе которых особо выделим следующие:

- развитие ценностно-смыслового отношения к профессии педагога; развитие потребности сотворить себя как педагога и как личность;
- активизация процессов самообразования, самовоспитания, самосозидания себя как будущего педагога как творческой индивидуальности в педагогической деятельности;
- развитие профессионально значимых личностных качеств и свойств студента как индивидуальности.

Решением указанных воспитательных задач реализуется личностный подход в построении технологии, что определяется необходимостью поставить обучающегося в позицию субъекта собственной жизни, профессии, смысловой деятельности.

Технологии профессионально-творческого самоопределения студенты переносят в сферу организации учебно-воспитательных проектов в школе в процессе педагогической практики. В них отражены ценностно-смысловые аспекты деятельности учителя в современных условиях, что определяет качество обучения, воспитания и развития как обучающихся, так и самих будущих педагогов.

Стремление студентов, будущих педагогов, к поддержанию собственного престижа, проявлению индивидуальности во взаимосвязи с потребностью в активной деятельности в сфере освоения, сохранения и приумножения ценностей своего профессионально-творческого становления реализуется в разнообразной творческой деятельности как в процессе учебной, так и в научно-педагогической.

Опыт творческой деятельности будущие педагоги приобретают в условиях практического решения педагогических проблем, и это происходит успешнее, если они учатся прогнозировать педагогические процессы, анализировать и оценивать различные способы достижения результатов, использовать комплекс методов исследования.

Можно заключить, что педагогические технологии развития профессионально-творческого потенциала будущих педагогов можно

определить как стратегии актуализации внутренних ценностно-смысловых факторов их профессионально-личностного становления.

Список литературы:

1. Лопаткин, Е.В. Инновационная направленность педагогического образования в вузе / Е.В. Лопаткин // Актуальные вопросы модернизации российского образования. Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Таганрог, 2012.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. 44.03.01 педагогическое образование. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440301>.

© Е.В. Лопаткин

**ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)**

Мясникова Ольга Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры иностранных языков естественных факультетов

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»

г. Барнаул, Россия

Аннотация. Статья посвящена ключевому вопросу обучения, раскрывающему место личности в учебном процессе. Автор поясняет понятие «субъектность» как важнейшего личностного качества и пытается вплести данное понятие в канву «стандартизированного» процесса обучения. В статье приводится пример международной программы, построенной на основе новых принципов обучения иностранному языку. При помощи данного примера автор наглядно показывает включенность субъектности в новую концепцию преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: субъектность, процесс обучения, преподавание иностранного языка, активность.

**THE MANIFESTATION OF SUBJECTIVITY IN THE LEARNING
PROCESS (FOR EXAMPLE, LEARNING A FOREIGN LANGUAGE)**

Myasnikova O.V.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

the Department of foreign languages of natural faculties

Altai State University

Barnaul, Russia

Abstract. The article is devoted to the key issue of education, revealing the place of the individual in the learning process. The author explains the concept of «subjectivity» as an essential personal quality and trying to weave this concept into the framework of the «standardized» learning process. The article provides an example of an international program built on the basis of new principles of foreign

language teaching. Using this example, the author clearly shows the involvement of subjectivity in a new concept of foreign language teaching.

Key words: subjectivity, learning process, foreign language teaching, the activity.

Обращаясь к данному понятию «субъектность» необходимо принять, что «этот феномен выпадает из естественного «вещного» ряда» [2, с. 85]. Действительно, соприкасаясь с личностью, с ее проявлениями, которые могут выражаться в учебной деятельности через «мышление, рефлексия, живое, личностное знание, диалог, сочувственное понимание» [1, с. 7] осознаешь, что некоторые явления не имеют разумной альтернативы.

Учебный процесс разворачивается с живыми людьми, он обусловлен определенными параметрами, стандартами. Но условия, в которых мы будем выстраивать этот самый «стандартизированный» процесс нам не задан. Педагог имеет возможность самостоятельно делать свой осмысленный выбор, подбирать формы, способы, приемы, содержание для погружения себя и своих воспитанников в мир знаний. В данном случае он в полной мере выступает как субъект своей деятельности и проявление собственной субъектности повлечет за собой развитие субъектности воспитанников (зам. автора).

По сути, говоря о субъектности в обучении, мы обращаемся к «живому знанию» по В.П. Зинченко и культурно-исторической педагогике, которую начали строить в свое время Эльконин и Давыдов. Именно они были «первопроходцами» в области развивающего обучения. За их плечами стояли мощные научные школы, которые определили дальнейший ход развития мыслей выдающихся педагогов-новаторов. Эльконин и Давыдов одними из первых осознали и реализовали идеи культурно-исторической педагогики, точнее сказать культурно-событийной, т.к. «в ее основе лежит мысль, что приобретение знания должно быть организовано как событие, как некоторый культурный опыт» [1, с. 7].

Возвращаясь к процессу обучения иностранному языку, следует заметить определенные современные тенденции в методике преподавания иностранного языка, которые позволяют нам обратиться именно к данному понятию «субъектности». Если провести небольшой исторический обзор, касающийся методики обучения иностранному языку, то можно выделить следующие основные направления в преподавании иностранного языка, которые по-своему уместны и важны.

1. Грамматико-текстуально-переводной метод, получивший свою известность и широкое распространение в последние десятилетия, теряет свою силу, в связи со своей малой эффективностью в процессе обучения разговорной речи. Это привело к резкой перемене в основных взглядах как на цель и задачи изучения языков, так и на методы их преподавания. Большой вклад в развитие методологического мира преподавания иностранных языков внесли немецкие методисты. Русский исследователь европейских методов преподавания новых иностранных языков Л.О. Леше объяснил это тем, что «педагогический мир

Германии создал обширную педагогическую литературу, имеет обширную педагогическую прессу, устраивает обширные педагогические общества, съезды, собрания. Все это оказывает, разумеется, громадное влияние на поднятие интереса к вопросам педагогическим как в самой среде педагогов, так и вне ее, поднимает энергию, знание и технику педагогического дела и способствует более быстрому распространению всякого рода нововведений в жизнь школы» [3, с. 4].

2. Это способствовало поиску новых методов преподавания и привело к тому, что в начале 80-х годов XIX века на смену грамматико-переводному и текстуально-переводному методам преподавания иностранного языка приходит натуральный метод. В научной литературе его называют по-разному: естественный, интуитивный, имитативный, реальный, наглядный, разговорный, звуковой, коммуникативный. Акцент в основном ставился на иностранном языке как предмете изучения, человек как личность выступал лишь средством для получения знаний.

3. Выделение смыслового чтения как некоего вида «динамичного развития внутреннего мира читателя через построения своего собственного концепта на основе авторского» [4] позволяет нам утверждать, что сегодня происходит пересмотр ориентиров, с только лишь предметного усвоения материала (как в первых двух случаях) на осмысление того, что предлагается в качестве содержания. Личность в своем субъективном проявлении рассматривается как некий инструмент для достижения определённых целей.

И в свою очередь, на сегодняшний день в некоторых моделях обучения иностранному языку происходит пересмотр целей и задач и личность со своим миром, отношением, ценностями, культурой выходит на первый план. В этой связи очень четко определил задачу образования В.П. Зинченко, подчеркнув важность воспитания у ребенка требуемого отношения к предмету, противопоставив этому усвоение значений данного предмета, безразлично теоретическое или практическое. Автор данной статьи является участником международной программы, организованной немецким Культурным центром им. Гете (Учимся обучать немецкому), которая имеет своей целью донести до слушателей (учителей немецкого языка) новые взгляды в методике преподавания иностранного языка. Данная программа распространяется во всех странах, где в той или иной мере представлен немецкий язык как иностранный. Программа состоит из 6 базовых блоков (модулей), которые раскрывают определённый аспект обучения.

Автор попыталась показать взаимодействие понятия «субъектности» с некоторыми выводами авторов данного подхода Михаеля Шарта и Михаеля Легутке [5]. За основу нашего анализа возьмем 1 модуль, который посвящен «профессиональным компетенциям преподавателя немецкого языка и построению урока». Данный модуль нацелен в большей степени на пересмотр общей картины процесса обучения. Это включает основные два аспекта: выстраивание своего собственного стиля ведения учебной деятельности,

осознание личной позиции в процессе обучения. Эти две позиции можно соотнести с основными признаками субъектности по М.С. Кагану:

- активность;
- сознание и самосознание;
- свобода воли и уникальность.

Темы данного модуля можно условно сгруппировать по трем группам, которые позволяют нам высказать предположения, что модуль нацелен в большей степени на раскрытие и осознание педагогом себя как субъекта собственной деятельности. Немецкий язык в данном случае рассматривается как необходимое средство для вхождения в культуру, в первую очередь в свою собственную культуру, культуру своих учеников, в культуру изучаемой страны. Для этого необходимы совсем иные механизмы взаимодействия.

Приведем примеры некоторых пунктов из содержания модуля:

- понимание процесса обучения;
- собственная философия обучения;
- мир парадоксов в процессе обучения;
- учебный процесс как культура;
- правила и ритуалы в учебном процессе и другие.

При изучении только данного списка можно заметить тенденцию нового взгляда на процесс обучения. Личность педагога выходит вперед. От того, насколько глубоко (осознанно) будет представлена сама личность педагога, настолько продуктивнее будет обучение с точки зрения развития личности и в частности ее интегральной части, субъектности. Только через активность самого педагога будет порождаться активность ученика, через самосознание – рефлексия, через свободу выбора и воли – принятие уникальности Другого.

Таким образом, субъектность является важнейшей и неотъемлемой частью целостного «развивающего» (Эльконин, Давыдов), «живого» (В.П. Зинченко), «переживательного» (Л.С. Выготский), ориентированного на личностные смыслы (А.Н. Леонтьев) процесса обучения. Обнаружение признаков субъектности в деятельности символизирует о внутренней вовлеченности участников в педагогический процесс.

Список литературы:

1. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: «Гардарики», 2002. – 431 с.
2. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
3. Леше, Л.О. В защиту натурального метода преподавания новых языков / Л.О. Леше // Русская школа. – 1901. - № 10. – С. 228-247.
4. Мясникова, О.В. Смысловое чтение в процессе обучения: от перевода к интерпретации / О.В. Мясникова // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: Выпуск 3: Сборник научных трудов / Под ред. Т.В. Скубневской. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2014.

5. Michael Schart, Michael Legutke. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. – München. – Klett-Langenscheidt, 2012 – S. 200.

© О.В. Мясникова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Никитовская Галина Владимировна

преподаватель кафедры педагогики

и современных образовательных технологий

Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Серякова Светлана Брониславовна

доктор педагогических наук, профессор

кафедры социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва, Россия

Аннотация. Автор обосновывает необходимость формирования у будущих педагогов управленческой компетентности как средства обеспечения высокого качества обучения и воспитания учащихся. В статье приведена структура управленческой компетентности будущих педагогов, рассмотрен личностно-творческий компонент как основа установления гуманных взаимоотношений педагога и учащихся в ходе управления их учебной деятельностью.

Ключевые слова: педагог-менеджер, управленческая деятельность, управленческая компетентность, функции педагогического управления, личностно-творческий компонент.

DEVELOPMENT OF PERSONAL-CREATIVE COMPONENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Nikitovskaya G. V.

the teacher of Department of pedagogics

and modern educational technologies

Pridnestrovian State University

Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

Seryakova S.B.

doctor of pedagogical Sciences, Professor

the Department of social pedagogy and psychology

Moscow State University of Education

Moscow, Russia

Abstract. The author substantiates the necessity of forming of future teachers ' managerial competence as a means of ensuring high quality education and training. The article describes the structure of managerial competence of future teachers are

considered personal-creative component, as a basis establish humane relations of the teacher and pupils in managing their learning activities.

Key words: teacher, Manager, managerial activities, managerial competence, functions of pedagogical management, personal-creative component.

Современные тенденции развития отечественной системы образования характеризуются усилением внимания к личности каждого обучающегося, созданием условий для ее гармонического развития. В этих условиях актуализируются такие ценности высшего образования, как – стремление к саморазвитию, самообразованию, самореализации личности студентов. На передний план выдвигается необходимость формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Причем, компетентность рассматривается как интегральная характеристика, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт [1].

Однако современная школа нуждается сегодня в подготовке не просто школьного учителя, но педагога-менеджера, способного планировать и организовывать как свою профессиональную деятельность, так и учебно-познавательную деятельность обучающихся, обеспечив при этом высокое качество их обучения и воспитания.

Долгое время управленческая компетентность рассматривалась лишь в аспекте деятельности руководителя образовательной организации (Ю.В. Васильев, В.С. Лазарев, В.П. Симонов, В.А. Слостенин, В.А. Трайнев, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и другие). Современные исследования показывают, что управленческие умения и навыки необходимы и школьному учителю (О.Ю. Заславская, Н.Г. Киселева, Л.М. Павлова, И.Б. Сенновский, Н.Ф. Талызина, Н.П. Шамина и др.), так как без квалифицированного управления невозможно осуществить ни педагогическое, ни воспитательное воздействие.

На наш взгляд управленческая компетентность будущего педагога представляет собой комплексное личностное образование, основанное на ценностях, проявляющееся в осознанном знании, стремлении и готовности профессионально осуществлять управление ученическим коллективом, обеспечивая достижение лично и общественно значимых педагогических результатов [2, с. 108].

Л.Н. Павлова представляет управленческую компетентность педагога в виде двух взаимосвязанных компонентов: а) организационной компетенции, реализация которой предполагает обеспечение организации деятельности ученического коллектива; и б) собственно управленческой компетенции, которая заключается в осуществлении функций управления [3, с. 519].

Реализация последовательно взаимосвязанных и взаимозависимых функций педагогического управления образуют управленческий цикл.

Построение управленческого цикла осуществляется на основе педагогического анализа уже достигнутых образовательных результатов учащихся – ознакомление с особенностями физического и психологического здоровья учащихся, анализ сформированности их общеучебных умений, изучение учебных достижений и другое.

На основании анализа полученной информации об учащихся и учета требований Государственного образовательного стандарта педагог формулирует цели и задачи управления учебно-воспитательным процессом.

Затем учителем реализуется планово-прогностическая функция управления. Педагог осуществляет планирование в виде составления рабочей программы по предмету.

Соответственно цикличности управленческой деятельности стадию предварительного управления сменяет оперативное вмешательство – организация и руководство образовательным процессом. Педагог осуществляет разработку технологических карт и дидактического обеспечения уроков, мотивирует учащихся, реализует план в соответствии с поставленными целями.

Заключительным этапом управленческого цикла педагога является контроль и коррекция полученных образовательных результатов, что, в свою очередь становится объектом педагогического анализа и средством постановки следующей цели.

Необходимость обязательного выполнения учителем перечисленных управленческих функций закреплено в профессиональном стандарте «Педагог» и является современным требованием к его компетентности.

Однако педагогическое воздействие на учащегося будет эффективным лишь в том случае, когда установятся гуманные взаимоотношения педагога и воспитанников в ходе управления их учебной деятельностью. В связи с этим принципиально важным становится включение в состав управленческой компетентности будущего педагога личностно-творческого компонента (В.А. Сластенин).

Личностно-творческий компонент раскрывает педагогическое управление как творческий акт. Осваивая ценности и технологии управления, педагог-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями учителя, так и особенностями объекта управления – учащихся.

Творческий характер управленческо-педагогической деятельности обуславливается тем, что учитель сам создает среду своей деятельности, организуя коллектив и руководя образовательным процессом. При этом деятельность педагога находится в постоянном изменении и развитии – это касается и постоянного обновления содержания образования, и появления новых идей и методов педагогического управления, и совершенствования разнообразных форм управления. Становится очевидным, что управление ученическим коллективом является сферой приложения и реализации способностей личности учителя.

Специалисты школы Л.И. Уманского, объединили выделенные им свойства личности, присущие способным организаторам, в три основные подструктуры способностей (А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский, Н.П. Фетискин, А.С. Чернышов):

1. Организационная проницательность, включающая такие составляющие, как: а) психологическая избирательность – синхронность эмоциональных состояний учителя и учащихся, способность поставить себя на место другого; б) практическая направленность интеллекта – прагматическая ориентация на использование данных о состоянии коллектива для решения педагогических задач; в) психологический такт – способность проявлять чувство меры.

2. Эмоционально-волевая действенность, содержащая следующие элементы: а) энергичность – способность «заражать» и заряжать окружающих своей целеустремленностью и оптимизмом; б) требовательность – способность добиваться «своего» при постановке и реализации требований к окружающим; в) критичность – способность обнаружить и адекватно оценить отклонения от намеченной программы в деятельности учащихся.

3. Склонность к организаторской деятельности, характеризующаяся: а) готовностью к организаторской деятельности, начиная от мотивации и заканчивая профессиональной подготовленностью; б) самочувствием в процессе деятельности, удовлетворенностью и работоспособностью педагога.

От степени развитости личностно-творческого компонента управленческой компетентности зависит психологический тип педагога и его индивидуальный стиль руководства учащимися. Из этого следует, что важнейшим условием готовности будущих педагогов к осуществлению управленческой педагогической деятельности является наличие таких личностных качеств, как эмпатия, искренность, положительное самовосприятие, отсутствие тревожности и неуверенности в себе.

Социальную гибкость, профессиональную флексибельность и личностную мобильность Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева включают в понятие психопластики – это способность духовной организации личности к адекватным перестройкам в ответ на значимые изменения внутренних и внешних факторов, ее внутреннюю согласованность, соразмерность и гармоничность в отношениях и восприятии человека человеком [4, с. 150].

Академик РАО, профессор В.А. Сластенин писал: «... чтобы на высоком уровне выполнять свои профессиональные функции, учитель должен стать творцом-созидателем, повседневно обогащаться тем новым, что дает современность, жить интенсивной духовной жизнью. Учитель из наставника, ментора, глашатая знаний превращается в ученого особого, можно сказать, высшего типа, совмещающего в себе педагога-экспериментатора, теоретика и практика, руководителя исследуемого детского коллектива» [5, с. 300].

Таким образом, развитие личностно-творческого компонента управленческой компетентности является основой готовности будущих

педагогов к гуманному и разумному руководству учебно-познавательной деятельностью ученического коллектива.

Список литературы:

1. Серякова, С.Б. Компетентность педагога: психолого-педагогические аспекты: монография / С.Б. Серякова. – М.: Прометей, 2008. – 232 с.

2. Никитовская, Г.В. Современные требования к компетентности будущего педагога / Г.В. Никитовская // Глобальный научный потенциал. – 2016. - №10(67). – С. 107-109.

3. Павлова, Л.Н. Абрис парадигмы педагогического управления ученическим коллективом / Л.Н. Павлова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. - №11-4. – С. 518-521.

4. Леванова, Е.А. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентоспособности специалиста / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. - Т.10. №3-2. – С. 148-150.

5. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник / В.А. Слостенин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

© Г.В. Никитовская, С.Б. Серякова

**РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Паранина Наталья Алексеевна

старший преподаватель кафедры «Теоретическая и инклюзивная педагогика»

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления развития медиакомпетентности преподавателей вуза как условие повышения качества педагогического образования.

Ключевые слова: медиакомпетентность преподавателя, профессиональные стандарты профессионального образования.

**DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE OF UNIVERSITY
TEACHERS AS A CONDITION FOR INCREASING THE QUALITY
OF TEACHER EDUCATION**

Paranina N.A.

senior lecturer of the Department «Theoretical and inclusive pedagogy»

Private Educational Institution of Higher Education

«Kazan Innovative University named after V.G. Timirjasewa»

Kazan, Republic of Tatarstan

Abstract. The article reveals the content and direction of development of media competence of University teachers as a condition for increasing the quality of teacher education.

Key words: media competence of the teacher, the professional standards for vocational education.

Развитие медиакультуры как особого типа культуры человека информационного общества, а также его медиакомпетентности на современном этапе является важнейшей задачей современного образования. Медиакультура проявляется в осознанном отношении любого человека к использованию полученной им через средства масс-медиа информации. В России проблемам медиакультуры уделяется внимание с начала 90-ых годов прошлого века, в этот период был сделан огромный скачок в сфере развития и использования информационных технологий. За несколько последних десятилетий мир настолько шагнул вперед в использовании современных средств массовой информации, что человечество не заметило, как оказалось целиком и полностью подчинено влиянию средств медиа, которые окружают нас всюду и влияют на наше сознание, на образ жизни.

Содержание образования, с одной стороны, направлено на формирование у обучающихся картины мира, адекватной современному уровню знаний, а с другой – на овладение различными культурными формами мышления и деятельности, воспитание творческой личности, способной к культурному и социальному самоопределению в постоянно изменяющемся обществе.

Реализация этих задач осуществляется через создание в вузе единого культурного и образовательного пространства, особой атмосферы, в которой все участники образовательного процесса чувствуют себя его субъектами и реально таковыми являются; соответствующие позиции обеспечиваются включением участников в проектную деятельность, при этом непосредственным объектом проектирования становится образовательный процесс.

В современной отечественной педагогике известно довольно большое число различных подходов, лежащих в основе образовательного процесса в вузах. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся, так и новые, вошедшие научный оборот сравнительно недавно.

Стратегическим направлением к содержанию образовательного процесса во ФГОС ВО является компетентностный подход. Понятие «компетентностный подход» получило распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. К вопросам теории компетентностного подхода особенно возрос интерес в период перехода к реализации ФГОС ВО. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования.

В ходе сравнительно-сапоставительного анализа нами было выявлено то, что во многих стандартах ФГОС ВО есть профессиональные компетенции, направленные на формирование у обучающихся информационной грамотности.

Кроме того, во ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (4 декабря 2015 года приказом Министерства науки Российской Федерации №1426 был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, который вступил в силу 11 января 2016 года. В данном стандарте также есть профессиональные компетенции, направленные на формирование информационной культуры педагогов и во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» есть профессиональные компетенции в области культурно-просветительской деятельности, направленные на формирование информационной культуры обучающихся, а также на способность выявлять и формировать ими культурные потребности различных социальных групп, а также реализовывать культурно-просветительские программы.

Опираясь на компетенции, указанные во многих ФГОС ВО, нами были разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс вуза дисциплины, направленные на развитие медиа и информационной культуры студентов.

Ориентируясь на ФГОС ВО и на современные тенденции в области образования, мы пришли к выводу о том, что в учебные планы студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование», необходимо ввести учебную дисциплину, которая была бы направлена на изучение основ медиакультуры и медиаобразования, что является необходимым в их дальнейшей профессиональной деятельности. Данные направления подготовки выбраны нами неслучайно. Сегодня потребность страны в педагогах, психологах, дефектологах, способных занять личностногуманную позицию по отношению к своим воспитанникам и к самим себе, делает актуальной проблему повышения профессиональной, прежде всего, психолого-педагогической компетентности педагога. Эта проблема приобретает особую значимость в связи с распространением идей гуманизации образования, переходом на новый профессиональный стандарт педагога, который утвержден Министерством труда РФ и вступил в действие с 1 января 2015 года. В профессиональных стандартах зафиксированы трудовые функции преподавателей СПО и ВПО, определены связанные с ними трудовые действия; необходимые умения; необходимые знания, а также выделены требования к образованию и обучению.

Понятие «стандарт» мы рассматриваем как объективный измеритель квалификации педагога (преподавателя), средство отбора педагогических кадров в учреждения образования, его квалификационная характеристика, основа для трудового договора между работодателем и работником.

Одним из основных (ключевых) условий повышения качества образования, на наш взгляд, является психолого-педагогическая компетентность преподавателя, педагога-психолога и дефектолога.

Одним из требований квалификации педагогов, психологов и дефектологов всех уровней образования является наличие психолого-педагогических компетенций.

Психолого-педагогическая компетентность представляет собой максимально адекватную, пропорциональную совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания обучающихся.

Повышение психолого-педагогической компетентности предполагает целую систему мер просвещения и развития профессионально-значимых личностных качеств педагогов, их личностного роста, обретения уверенности в себе, стабильности психоэмоционального состояния.

Сущностную характеристику психолого-педагогической компетентности педагога, психолога, дефектолога составляет направленность на обучающегося как на главную ценность своей деятельности, а также потребность в самоизменении себя, способов учебно-воспитательной деятельности, методов воздействия на обучающихся с учетом закономерностей развития личности. Кроме того, на наш взгляд, еще одной необходимой компетентностью преподавателя, особенно преподавателя вуза, является его профессиональная медиакомпетентность, которая А.В. Федоровым рассматривается как совокупность знаний, умений, способностей мотивов, которые должны способствовать его медиаобразовательной деятельности в различных возрастных аудиториях.

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что необходимо разработать программу по совершенствованию педагогического мастерства преподавателей в развитии медиакультуры студентов, которая была успешно внедрена в учебно-воспитательный процесс нашего университета. Элементы программы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты программы по совершенствованию педагогического мастерства преподавателей в развитии медиакультуры студентов

Цель программы	Повысить качество медиаобразовательной деятельности педагогов в процессе проведения учебных занятий по преподаваемым дисциплинам.
Задачи	1. Развитие мотивации преподавателей к саморазвитию медиакультуры и медиакомпетентности. 2. Повышение уровня медиакомпетентности педагогов вуза. 3. Повышение информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиакультуры.

Элементы программы	<ul style="list-style-type: none"> • диагностика и мониторинг; • элективный курс для преподавателей «Развитие медиакультуры у студентов вуза в условиях обучения с применением ДОТ: компетентностный подход»; • индивидуальное консультирование преподавателей сотрудниками лабораторий мультимедиа технологий и online технологий Института дистанционного обучения ИЭУП по использованию технических средств и программного обеспечения; • методические семинары по проблемам реализации компетентностного подхода в образовании 		
Критерии и показатели сформированности медиакомпетентности преподавателей	<p>мотивационный</p> <p>наличие мотивации к саморазвитию медиакультуры; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиакультуры и критического мышления студентов.</p>	<p>компетентностный</p> <p>методические умения в области развития медиакультуры и критического мышления студентов в условиях обучения с применением ДОТ; умение использовать в своей профессиональной деятельности разнообразных приемов, способствующих развитию медиакультуры студентов в условиях обучения с применением ДОТ</p>	<p>когнитивный</p> <p>способность к применению творческого подхода в своей медиаобразовательной деятельности в рамках преподаваемых дисциплин; способность объяснять основные понятия в области медиаобразования и медиакультуры</p>
Результат	Сформированность профессиональной медиакомпетентности педагогов как составляющей общей и профессиональной культуры личности преподавателя; наличие мотивации к саморазвитию медиакультуры и медиакомпетентности		

Профессионально значимые личностные качества преподавателя, психолога, дефектолога являются системообразующим элементом компетентности, поэтому их развитие является одним из важных условий формирования и повышения психолого-педагогической компетентности.

Требованиями к педагогическим работникам, обозначенными в новом профессиональном стандарте педагога, является повышение их информационной грамотности, а также повышение уровня развития его медиакультуры. Именно на этом основан наш выбор направлений подготовки студентов, в учебно-воспитательный процесс которых мы ввели дисциплины, направленные на развитие их медиакультуры.

Список литературы:

1. Профессиональный стандарт «Педагог» (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) воспитатель, учитель). – Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н.

© Н.А. Паранина

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рудыхина Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук,

старший преподаватель кафедры психологии человека

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей субъектного потенциала студентов – будущих педагогов. Представлены результаты изучения соотношения показателей субъектности с характеристиками интеллектуальных стилей как разновидностями познавательных стилей.

Ключевые слова: субъектный подход, субъект-объектные ориентации, интеллектуальные стили.

COGNITIVE-STYLE CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVITY THE STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Rudyhina O.V.

candidate of psychological Sciences,

senior lecturer in human psychology

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article is devoted to peculiarities of the subjective potential of students – future teachers. The results of the study of the ratios of subjectivity with the characteristics of intellectual styles as the varieties of cognitive styles.

Key words: subject approach, subject-object orientation, intellectual styles.

Современный образовательный процесс характеризуется постоянными изменениями, как стандартов образовательных программ, так и требований к профессиональной компетентности педагогов. Данная ситуация является отражением существенных изменений, происходящих в современном мире. Мобильность, инициативность, креативность, самостоятельность – качества, которые в настоящее время становятся критериями успешности современного специалиста в различных профессиональных областях. Указанные личностные качества особенно важны для специалистов в области педагогической деятельности. Педагог, способный успешно преодолевать ситуации неопределенности, эффективно разрешать проблемные ситуации и реализовывать свои потенциальные возможности, способен стимулировать студентов к самопознанию и саморазвитию, к развитию самостоятельности в получении знаний, и, в целом, к проявлению социальной активности.

В связи с вышесказанным возникает необходимость найти научный подход, в котором возможно наиболее полно изучить качества, актуальные для современного педагога. Данная задача, на наш взгляд, может быть успешно решена при обращении к субъектному подходу в исследовании личности, в контексте которого человек рассматривается как активный участник собственной жизни. В работах основоположников субъектного подхода (С.Л. Рубинштейн [8], К.А. Абульханова-Славская [1], А.В. Брушлинский [3]) и его активных последователей (В.В. Знаков [4], Е.А. Сергиенко [9], Е.Ю. Коржова [5], Ф.Г. Мухаметзянова [7] и др.) обосновано, что исследование человека в русле субъектного подхода позволяет составить интегративное описание его индивидуально-психологических особенностей.

Благодаря работам Е.Ю. Коржовой в научный оборот современной психологии было введено, теоретически и эмпирически обосновано понятие «субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях», характеризующее базовые жизненные ориентации человека относительно жизненных ситуаций, а также то, что они являются более интегральным понятием по отношению к ценностным, смысложизненным, жизненным ориентациям [5; 6]. Было показано, что способность человека принимать активное участие в процессе жизнедеятельности, то есть быть ее субъектом, является центральной характеристикой человека и условием становления его личности.

На основании вышесказанного можно предположить, что степень субъектной включенности педагога в процесс своей жизнедеятельности является одним из важных показателей его профессиональной компетентности как интегральной психологической характеристики.

Для понимания роли субъектности в жизни педагога и ее возможностей, целесообразно обратиться к изучению актуальных проблем в педагогической деятельности с учетом принципов субъектного подхода. В качестве примера можно привести затруднения многих педагогов в разрешении проблемных ситуаций в процессе педагогической деятельности. Несмотря на накопленный в

психологии опыт исследования поведения человека в конфликтных ситуациях, до сих пор остается ряд нерешенных вопросов. По нашему мнению, продуктивным для понимания специфики поведения личности в конфликте является исследование когнитивно-стилевых особенностей, поскольку они объединяют в себе характеристики познавательной, эмоциональной, ценностно-мотивационной сфер и позволяют составить целостное описание индивидуально-психологического своеобразия человека [10].

Учитывая существование иерархии познавательных стилей (стили кодирования информации, когнитивные, интеллектуальные, эпистемологические стили) [10], представляется актуальным исследовать интеллектуальные стили, характеризующие «...индивидуально-своеобразные способы выявления и формулирования проблемной ситуации, а также способы поиска средств ее разрешения» [10, с. 235], поскольку они, как мы предположили, более тесно связаны с поведением в проблемной, конфликтной ситуации. Изучение взаимосвязи особенностей субъектного потенциала и интеллектуальных стилей будет способствовать пониманию возможностей субъектного потенциала в решении проблемных ситуаций будущих педагогов.

Итак, цель данного исследования – определить особенности взаимосвязи показателей субъектности с интеллектуальными стилями у студентов педагогического вуза.

Для реализации поставленных задач была разработана программа исследования, в рамках которой использовались «Опросник жизненных ориентаций» Е.Ю. Коржовой для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях [6] и опросник «Стиль мышления» А. Харрисона и Р. Брэмсона [11], адаптированный А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой [2], для диагностики интеллектуальных стилей.

В исследовании приняли участие студенты Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена факультетов социальных наук, философии, филологии, педагогики, юриспруденции, физики, безопасности жизнедеятельности, физической культуры ($n = 366$), в возрасте от 17 до 22 лет.

Для обработки эмпирических данных были использованы корреляционный анализ (метод линейной корреляции Пирсона) и сравнительный анализ с использованием t -критерия Стьюдента для независимых выборок, реализованные с помощью программы STATISTICA 8.0 и программы Microsoft Excel в среде Windows 7.

Рассмотрим результаты исследования.

Обнаружены взаимосвязи общего показателя субъект-объектных ориентаций с интеллектуальными стилями (рис. 1).

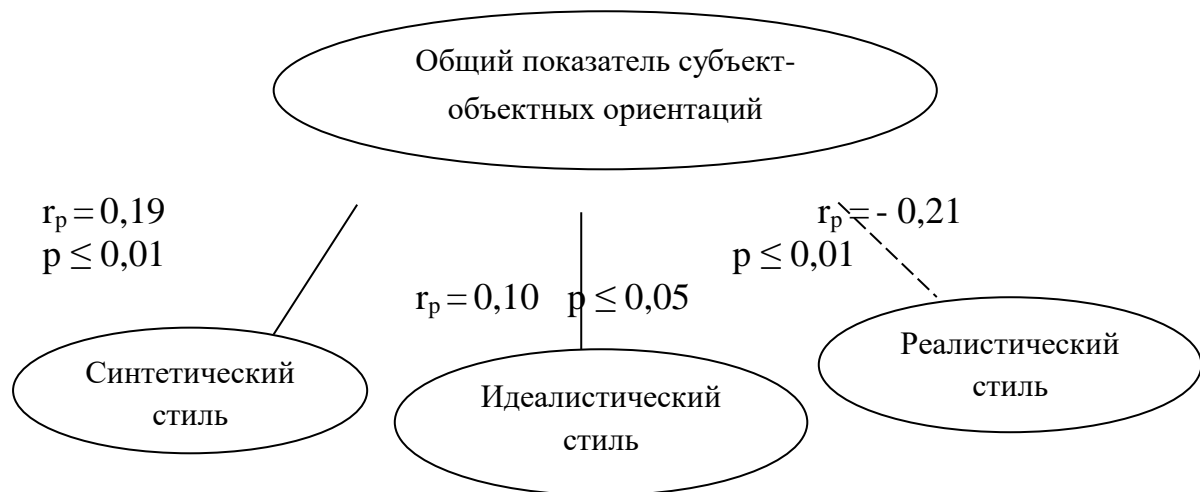


Рисунок 1 – Корреляционные связи общего показателя субъект-объектных ориентаций с показателями интеллектуальных стилей (n = 366)

Условные обозначения:

r_p – коэффициент линейной корреляции Пирсона; p – уровень значимости

Выявленные корреляционные связи показывают, что субъектная ориентация свойственна студентам с выраженностью синтетического и идеалистического стиля, а объектная ориентация характерна для лиц с выраженностью реалистического стиля. Интересно отметить, что синтетический и идеалистический стили в большей степени связаны с выраженностью интуиции и ориентируют человека на целостное видение проблемной ситуации. Так, для синтетического стиля характерен интегративный подход при решении проблемы, для идеалистического стиля – стремление к широкому взгляду на проблему [2]. Возможно, указанные основания дают возможность решить задачу или проблемную ситуацию, максимально оценив возможные варианты и условия.

Объектно-ориентированных студентов отличает выраженность реалистического стиля, которому свойственна ориентация на факты и получение практически значимого результата при решении проблемы. Мы полагаем, что приоритет практических результатов в жизнедеятельности отражается в низком стремлении к преобразованиям в сравнении с субъектной ориентацией, которая характеризует активную жизненную позицию и, как следствие, творческое отношение к своей жизни и стремление к преобразованиям. В стратегиях синтетического и идеалистического стиля можно найти общее: стремление к обсуждению проблемной ситуации и составлению ее интегрального описания. Можно полагать, что эти стили определяют стремление к преобразованиям в процессе решения проблемной ситуации. Стратегии реалистического стиля, напротив, в большей степени ориентируют человека на поиск подтверждающих фактов и достижение конкретных результатов, что, вероятно, способствует выбору адаптивной

позиции в жизненных ситуациях и находит выражение в объектной ориентации.

Также нами был проанализирован профиль интеллектуальных стилей у студентов с объектной и субъектной ориентациями. Обнаружены различия в показателях интеллектуальных стилей у студентов с объектной и субъектной ориентациями, а именно: значения по реалистическому стилю значимо выше у лиц с объектной ориентацией по сравнению с субъектно – ориентированными студентами, а показатели синтетического и идеалистического стилей достоверно выше у лиц с субъектной ориентацией по сравнению с объектно – ориентированными студентами (табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия в средних значениях интеллектуальных стилей между группами с объектной и субъектной ориентациями

Наименование интеллектуального стиля	α , σ в группе с объектной ориентацией (n = 84)	α , σ в группе с субъектной ориентацией (n = 133)	Значимые различия (эмпирическое значение t)
синтетический	48,51 ± 6,43	51,25 ± 6,11	$t_{\text{эмп}} = -3,15$ ($p \leq 0,01$)
идеалистический	53,55 ± 6,28	55,36 ± 6,14	$t_{\text{эмп}} = -2,10$ ($p \leq 0,05$)
реалистический	58,94 ± 6,89	55,26 ± 7,14	$t_{\text{эмп}} = 3,74$ ($p \leq 0,001$)

Условные обозначения:

α – среднее значение показателя интеллектуального стиля;

σ – стандартное отклонение показателя интеллектуального стиля;

$t_{\text{эмп}}$ – эмпирическое значение критерия t – Стьюдента для независимых выборок; p – уровень значимости

Полученные данные согласуются с результатами корреляционного анализа (рис. 1). Студенты, в профиле интеллектуальных стилей которых выражен синтетический и / или идеалистический стиль, имеют более высокую степень выраженности субъектной позиции. Несмотря на то, что каждый из этих стилей имеет специфику (синтетический стиль проявляется в стремлении к активному обсуждению проблемы с ее участниками, а идеалистический стиль – в стремлении объединить разные точки зрения на проблемную ситуацию и прийти к ее единому решению), их объединяет стремление к активной включенности в процесс разрешения задачи или проблемной ситуации.

Реалистический стиль проявляется в антипатии ко всему субъективному и ориентации на реальность [2], что в большей степени определяет реалистичное восприятие жизненных ситуаций и в меньшей степени – стремление к преобразованиям. Закономерно, что реалистический стиль в большей степени выражен в стилевом профиле студентов с объектной ориентацией.

Полученные в нашем исследовании результаты показывают, что субъектность имеет связи с особенностями профиля интеллектуальных стилей. Это означает, что позиция человека по отношению к собственной жизни

проявляется в том числе и в предпочитаемых им стратегиях решения задач и проблемных ситуаций. Данный результат позволяет рассмотреть проблему субъектности применительно к стилевым особенностям личности.

Субъектность является многогранной и многоаспектной характеристикой человека, и проведенное нами исследование показало одну из граней этого психологического феномена. Мы предприняли попытку изучить проявление субъектности на уровне выбора способа решения проблемы. Нами было обнаружено, что субъектность как характеристика, объединяющая спектр индивидуально-психологических особенностей человека, отражается в когнитивно-стилевом профиле.

Результаты данной работы показывают, что современный студент, осваивающий педагогическое направление обучения, проявляющий субъектную жизненную позицию, обладает стремлением к преобразованиям, в том числе в области решения проблемных ситуаций.

В целом, представленное исследование вносит вклад в изучение проблемы субъектности у специалистов педагогического профиля и в определение путей формирования у них субъектной позиции.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Алексеев, А.А. Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – СПб.: Эконом. шк., 1993. – 352 с.

3. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. проф. В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003. – 272 с.

4. Знаков, В.В. Психология человеческого бытия: проблемы и перспективы / В.В. Знаков // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография; под. ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. – С. 252-273.

5. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – СПб., 2001. – 43 с.

6. Коржова, Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова. – СПб.: Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.

7. Мухаметзянова, Ф.Г. Интеграция субъектности будущего учителя / Ф.Г. Мухаметзянова // Интеграция образования. – 2002. - № 2-3. – С. 127-131.

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии; сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.

9. Сергиенко, Е.А. Развитие психологии субъекта и субъект развития / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал – 2012. - Т. 33, № 1. – С. 7-19.

10. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

11. Harrison, A.F. The Art of Thinking / A.F. Harrison, R.M. Bramson. – Berkley, N.J., 1982. – 208 p.

© О.В. Рудыхина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Салаватулина Лия Рашитовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск, Россия

Аннотация. В статье раскрыты особенности организации процесса обучения в высшей школе с применением образовательных технологий. Анализируются подходы выбора образовательных технологий. Указываются специфические признаки образовательных технологий и процесса их усвоения.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, высшая школа, образовательный процесс в высшей школе.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

Salavatulina L.R.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

of the Department of pedagogy and psychology

Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education

«South-Ural State Humanitarian Pedagogical University»

Chelyabinsk, Russia

Abstract. In the article the features of organization of education process in higher school with the use of educational technology. Analyzes approaches of educational technology. Specify specific characteristics of educational technology and the process of assimilation.

Key words: educational technology, educational technology, higher education, educational process in high school.

В дискурсе образования термин «образовательные технологии» распространен достаточно широко, как обладающий широким спектром смыслов обозначения педагогических действий, конструкторов содержания и методов образования. Гуманитарный дискурс образования также означает, что его технологические, конструктивные составляющие обращаются к практике образования.

Существует не одна сотня определений понятия «технология» в педагогическом контексте. В частности, под технологией понимается и

процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, и педагогическая система, представленная в виде наборов педагогических приемов. Существует и еще один подход к пониманию технологий как к проектированию и реализации проекта обучения и воспитания на практике. Какого бы взгляда на технологии ни придерживался преподаватель, но подобный технократический подход по формату с одной стороны, ограничивает свободу и творчество, а с другой стороны делает образовательный процесс по-хорошему алгоритмичным и программируемым.

Образовательная технология отвечает на вопрос: «Как учить результативно?» Существенной ее характеристикой является создание комфортных условий для всех участников образовательного процесса. По определению Т.И. Шамовой и Т.М. Дывыденко под образовательной технологией понимается «процессная система совместной деятельности обучающихся и педагога по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам» [3].

От чего зависит выбор тех или иных образовательных технологий в процессе обучения? Можно ли составить некий универсальный список технологий, освоение которых позволит субъекту образовательной деятельности свободно устанавливать социальное взаимодействие в различных пространствах средствами образовательных технологий?

Поиск ответов на эти вопросы связан, во-первых с психолого-педагогической и социально-психологической характеристикой рассматриваемого возрастного периода (17-25 лет), социального статуса субъектов образования (студенчество); во-вторых с характеристикой особенностей современной профессиональной деятельности в сфере образования.

Студенчество – особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования и ориентированных на освоение той или иной профессии. Именно профессиональная направленность, устойчивое отношение к сфере будущей профессиональной деятельности характеризует эту социальную группу. Результаты исследования психологов свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем отношения к учебе. Итак, профессиональная направленность для данного возраста является ведущей мотивационной стороной образования студентов. Говоря о подготовке специалистов для системы образования необходимо выделить следующие ведущие характеристики профессиональной деятельности в сфере образования, которые и будут оказывать непосредственное влияние на выбор тех или иных технологий для освоения:

- рефлексивность, как результат развития процесса субъективизации профессиональной деятельности в сфере образования;

- интегративность, обусловленная принадлежностью к классу преобразующих и к классу управляющих профессий одновременно;
- коммуникативность, определяемая направленностью на установление взаимодействия и взаимоотношений с людьми в разнообразных условиях реализации профессиональной деятельности;
- дифференцированность, проявляющаяся в необходимости установления взаимодействия с субъектами образовательной деятельности, отличающимися по многим признакам (пол, возраст, индивидуальные особенности и т.п.).

Данные особенности профессиональной деятельности в сфере образования проявляются одновременно, поэтому современный специалист тогда будет готов к работе средствами образовательных технологий, когда он освоит соответствующие способы деятельности, направленные на рефлексию и установление взаимодействия с разными субъектами, приводящими к преобразованию окружающего мира.

Каким образом должен быть организован образовательный процесс освоения педагогических технологий? Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс.

В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются: постановка целей и максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов, подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями, оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей, заключительная оценка результатов.

Какую специфику вносит в этот процесс ведущая характеристика рассматриваемых технологий – их гуманитарность? Очевидно, отличительные признаки этих технологий, к которым правомерно отнести следующие:

- рефлексивность (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т.е. направленность на развитие рефлексивных компетенций;
- вовлеченность субъекта в принятие решения, т.е. направленность технологии на развитие субъектной позиции;
- ориентация на освоение гуманитарной культуры, отраженной в тексте и выражающейся через текст (различного типа знания, идеи, схемы и т.д.).

Эти отличительные признаки накладывают определенные требования на содержание процесса освоения технологий.

Студенческий возраст – это пора сложного структурирования интеллекта. Это означает неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Поэтому

методологической и теоретической основой построения процесса освоения образовательных технологий является компетентностный подход в педагогическом образовании.

Образовательные технологии, которые могут дать значимый эффект, на наш взгляд, – это технологии обучения методом кейсов, проектные технологии, технологии модульного обучения, позволяющие реализовывать компетентностный подход [1, с. 52].

В связи с изменившимися требованиями к результатам образования, выраженными в компетентностном формате, требуется разработка новых механизмов оценки уровня сформированности компетенций и учебных достижений студентов. Это в свою очередь требует соответствующей реорганизации учебного процесса в части образовательной составляющей, усовершенствования учебно-методической документации, внедрения новых информационно-образовательных технологий, обновления технического и программного обеспечения самостоятельной работы, новых технологий самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и владений.

И здесь педагогические технологии могут выступать как оценочное средство общих и профессиональных компетенций студентов. Оценочные средства используются для проверки степени формирования компетенций, и в то же время, как неотъемлемая часть образовательных технологий [2, с. 64]. Тем самым, педагогические технологии позволяют студентам более четко осознавать свои достижения и недостатки, корректировать собственную активность, а преподавателю организовывать процесс обучения более эффективно.

Образовательные технологии тесно связаны и взаимообусловлены. Педагогические технологии в реальном процессе обучения – носитель целого ряда элементов, составляющих содержание познавательной деятельности студента. В этом выражается преемственность между образовательными технологиями, которая по сути дела является основой и для обеспечения оптимального усвоения знаний, и для развития творческих способностей, овладения опытом творческой деятельности.

Технологии в процессе обучения необходимо представлять по степени возрастания их сложности в соответствии с закономерностями процесса познания в обучении, ориентируясь на «зону ближайшего умственного развития» обучаемого. Их реализация приводит к значительной оптимизации усвоения знаний студентами, высвобождает время, которое излишне тратится на решение однообразных задач, содействуя развитию самостоятельности, позволяет увидеть динамику интеллектуального развития.

Таким образом, образовательные технологии стимулируют учебную деятельность студентов, организуют самостоятельную работу, помогают равномерно распределять силы в ходе освоения дисциплины, рационально использовать время, а также позволяют осознать практическую направленность формируемых знаний, умений, владений за счет указания их роли в выполнении контрольно-оценочных заданий конкретной технологии.

Выбирая образовательные технологии в реальной практике, преподаватель часто руководствуется интуицией, опытом и личными предпочтениями, однако необходимо подчеркнуть, что в современных условиях этого недостаточно и приоритетными критериями отбора образовательных технологий становятся их собственно гуманитарный, образовательный потенциал и эффективность развития профессиональных компетенций обучающихся.

Список литературы:

1. Салаватулина, Л.Р. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов / Л.Р. Салаватулина //Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – М.-Челябинск, 2014. - № 2. – С. 50-55.

2. Салаватулина Л.Р. Типизация самостоятельной работы в высшей школе / Л.Р.Салаватулина, Л.А.Андриевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. - №10. – С. 62-66.

3. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся спец. «Педагогика и психология», «Педагогика» / Т. И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 385 с.

© Л.Р. Салаватулина

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОРМ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗа**

Сибиркина Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры начального и дошкольного образования

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет

им. Питирима Сорокина»

г.Сыктывкар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее эффективные формы организации самостоятельной работы студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование при изучении дисциплины «Проблемно-диалогическое обучение на уроках в начальных классах». Рассматриваемые активные и интерактивные формы самостоятельной работы позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, формы самостоятельной работы, технология проблемно-диалогического обучения.

**DESIGN FORMS OF CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR
INDEPENDENT WORK OF STUDENTS**

Sibirkina E.N.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

associate Professor of elementary and early childhood education

Federal State Budgetary Educational Institution

Abstract. This article discusses the most effective forms of organization of independent work of students of directions 44.03.05 teacher education in the study of discipline «Dialogic learning in the classroom in primary school». Considered active and interactive forms of independent work allow to make the learning process more interesting and to raise students' activity.

Key words: independent work, forms of independent work, technology-Dialogic learning.

Основная задача высшего образования заключается в формировании активной творческой личности будущего специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи не возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту, самостоятельная работа студентов является одной из важнейших форм образовательного процесса.

Самостоятельную работу следует рассматривать как форму организации учебного процесса, как объективное условие формирования познавательной, исполнительской, творческой активности и самостоятельности студентов при обучении. Самостоятельная работа студентов формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно – переучиваться, быть сознательным и активным профессионалом.

Преподаватели при организации самостоятельной работы студентов должны стимулировать их стать самостоятельными исследователями в овладении знаниями для своей будущей профессии. Выполнение внеаудиторных заданий самостоятельной работы позволит обучающимся развить и закрепить необходимые для этого личностные качества.

Рассмотрим некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Начальное дошкольное образование» ФГБОУ ВО «Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина» при изучении дисциплины «Проблемно-диалогическое обучение на уроках в начальных классах».

Следует отметить, что данный курс направлен на овладение студентами технологии проблемно-диалогического обучения при построении уроков в начальных классах.

В содержании курса изучается технология проблемного урока, разработанная Е.Л. Мельниковой: структура и особенности освоения новых знаний и их творческое воспроизведение, методы и приёмы работы на проблемном уроке, методика подготовки проблемного урока [1].

Основные задачи дисциплины:

- способствовать овладению студентами научно-методическими знаниями об основных особенностях и закономерностях технологии проблемного обучения на уроках в начальных классах;

- учить использовать разнообразные методы и приемы проблемного обучения для развития логического мышления и творческих способностей учащихся.

- учить самостоятельно проектировать уроки в начальной школе, используя проблемно-диалогическое обучение.

В результате освоения дисциплины формируется профессиональная компетенция: готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)

На изучение содержания курса отведено 36 аудиторных часов и 36 часов на самостоятельную работу. Для реализации поставленной цели и задач курса нами используются различные формы организации самостоятельной работы студентов, внеаудиторная самостоятельная работа и аудиторная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя. Педагог сопровождает студентов на протяжении всей самостоятельной работы, консультирует и координирует их действия.

Аудиторная самостоятельная работа реализуется при проведении практических занятий, и во время чтения лекций. Конкретные формы внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть самыми различными, в зависимости от цели и задач курса, содержания дисциплины, объема часов, определенных учебным планом. Можно выделить активные и интерактивные формы обучения. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преподаватель, как и прежде, разрабатывает план и содержание занятия, используя интерактивные методы с целью представления нового материала в наиболее интересной и эффективной форме [2].

Рассмотрим некоторые из используемых нами форм организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы.

При чтении лекционного курса непосредственно в аудитории происходит контроль усвоения теоретического материала студентами путем проведения не больших письменных экспресс-опросов по конкретным темам.

На практических занятиях различные формы самостоятельной работы позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность обучающихся. Среди видов самостоятельной работы студентов в рамках данного курса можно выделить наиболее эффективные, на наш взгляд, следующие формы:

Формулирование вопросов по теоретическому материалу. Для лучшего усвоения материала, обучающимся предлагается составить по теоретическому материалу 5-8 вопросов, озвучить их аудитории, а однокурсникам дать ответ. Таким образом, происходит закрепление изученного теоретического материала

и студенты учатся грамотно формулировать вопросы для аудитории, что имеет не маловажное значение в их дальнейшей педагогической деятельности.

Составление тестов по материалам лекций. Эта форма самостоятельной работы, как и формулирование вопросов, помогает в необычной форме обобщить изученный материал. Наиболее интересные тестовые задания студентов педагог может включить в итоговую аттестацию.

Составление сводной таблицы по изученной теме – это вид самостоятельной работы, направленный на систематизацию информации, которая сводится в рамки таблицы. Формирование структуры таблицы, ее заполнение отражает способность обучающегося к систематизации материала и развивает его умения по структурированию информации. Краткость изложения информации характеризует способность к ее свертыванию. Например, студентам предлагается в конце первой лекции обобщить новый материал и составить таблицу «Структура проблемного урока».

Деятельность студента в этом задании сводится к повторению информации по теме, выборе оптимальной формы таблицы, представлении информации в сжатом виде и заполнении основных граф.

Пользуясь готовой таблицей, студент может быстро вспомнить изученный материал и эффективно подготовиться к контролю по заданной теме.

Анализ готовых фрагментов уроков (видео уроки) с технологией проблемного обучения способствует преломлению усвоенного теоретического материала к конкретным ситуациям на уроках в начальных классах. Студенты могут проследить деятельность учителя и детей на подобных уроках, реакции удивления и затруднения детей при решении проблемных ситуаций.

Разработка интеллект-карты, отражающей структурные компоненты технологии проблемно-диалогического обучения.

Интеллект карта, или карты мышления (mind-maps) – это отображение на бумаге эффективного способа думать, запоминать, вспоминать, решать творческие задачи, а также возможность представить и наглядно выразить свои внутренние процессы обработки информации, вносить в них изменения, совершенствовать [3].

Это творческий вид самостоятельной работы, представляет собой работу в малых группах. Данная интерактивная форма позволяет включить всех студентов в творческий процесс разработки, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения. Интеллект-карты представляются и поясняются авторами групп.

Большую часть информации о мире мы воспринимаем визуально, и поэтому, интеллект-карта – это хороший наглядный материал, который проще запомнить и с которым проще работать.

Таким образом, интеллект-карта поможет студентам лучше запомнить, понять и восстановить логику данной технологии при разработке фрагментов уроков.

Написание рецензии на конспект урока в начальной школе. Под данной

рецензией понимается вид внеаудиторной самостоятельной работы студентов по написанию критического отзыва на конспект студента своей же группы. В рецензии студент должен обязательно отметить наличие всех структурных компонентов конспекта, выделить методы и приемы, используемые на этапе постановки проблемы и поиска решения, положительные стороны и недостатки работы, оригинальность идей, подходов, стиль изложения. Если необходимо, то рецензент дает рекомендации, следуя которым автор конспекта может его совершенствовать.

Рецензия зачитывается на практическом занятии после показа фрагмента урока. Рецензия оценивается педагогом по следующим критериям:

- содержательность рецензии;
- грамотность изложения;
- выражение личного мнения студента на рецензируемый источник.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – М., АПКиПРО, 2002. – 168 с.

2. Привалова Г.Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе / Г.Ф. Привалова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №3; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13161>.

3. Энциклопедия практической психологии. Интеллект-карта. Сайт. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/intellekt-karta>.

© Е.Н. Сибиркина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Траулько Максим Владимирович

студент кафедры бизнес-информатики

*ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный университет экономики
и управления (НИНХ)»*

г. Новосибирск, Россия

Траулько Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

заместитель директора по учебно-методической работе

института социальных технологий и реабилитации

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования информационной культуры педагога высшей школы, предложены пути и средства ее формирования, определены основные программные продукты, владение которыми позволит наиболее эффективно организовать образовательный процесс по направлению «Прикладная информатика в экономике». Отмечена эффективность использования информационных технологий в процессе обучения будущих специалистов профессионального образования. Раскрыты особенности подготовки будущих педагогов высшей школы с точки зрения формирования основных компонентов информационной культуры.

Ключевые слова: педагог высшей школы, современные информационно-коммуникационные технологии, средства информационных технологий, профессиональные компетенции педагога.

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER OF HIGHER SCHOOL

Traulko M. V.

*student, Department of business Informatics
Novosibirsk State University of Economics and Management
Novosibirsk, Russia*

Traulko E. V.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Deputy Director for educational-methodical work
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Technical University»
Novosibirsk, Russia*

Abstract. In the article the necessity of formation of information culture of a higher school teacher, proposed ways and means of its formation, the basic software products, ownership of which will allow to organize the educational process in the direction of «Applied Informatics in Economics». The effectiveness of using information technologies in the process of training future specialists in professional education. The features of preparation of future teachers of the higher school from the point of view of formation of the basic components of information culture.

Key words: teacher of the higher school of modern information and communication technologies, means of information technologies, professional competence of the teacher.

В связи с началом реализации профессионального стандарта педагога с 01.01.2017 г. изменяются требования к подготовке педагогических кадров. Помимо личностных и предметно-профессиональных компетенций, установленных образовательными стандартами по направлениям подготовки «Педагогические науки», педагог должен владеть компетенциями,

позволяющими свободно обращаться с современной компьютерной техникой, знать новые информационные продукты, позволяющие максимально структурировать, визуализировать и представить учебный материал в таких формах, которые наиболее полно соответствуют потребностям формирования у студентов необходимых учебных действий и профессиональных умений. Особую роль играют фонды оценочных средств, позволяющие не только выявить уровень сформированных у студентов знаний, умений, навыков, но и показать степень владения учебно-профессиональными действиями, меру их обобщенности, освоенности, развернутости. Для этого преподаватель должен сам владеть современными информационными технологиями и программными средствами, позволяющими реализовать их в своей профессиональной деятельности.

Начало формированию информационной культуры педагога должно быть положено еще в период профессиональной подготовки в вузе. Педагог, получивший навыки работы с конкретным программным продуктом, без особого труда перейдет на взаимозаменяемый продукт другой компании (например, по причинам санкций, преимуществами функционала программы и др.) или новую версию текущего программного продукта. Процесс обучения должен быть ориентирован на перспективу. В учебном процессе следует учесть, что программные продукты постоянно совершенствуются и студенты – будущие педагоги должны быть готовы к быстрой смене технологий и средств их реализации. Кроме того, важно сформировать у будущих педагогов, особенно по техническим направлениям, способность самостоятельного освоения новых компьютерных средств и информационно-коммуникационных технологий.

В соответствии с требованиями ФГОС, независимо от направления высшего образования, в учебном процессе необходимо широко использовать активные и интерактивные формы проведения занятий. Это можно реализовать только при том условии, если педагог владеет средствами, позволяющими разработать сценарий интерактивного занятия с использованием современных программных средств и технологий.

Выбор технологий обучения обусловлен требованиями ФГОС высшего образования, личным опытом и уровнем необходимого инструментария для эффективного использования той или иной образовательной технологии.

Образовательная технология – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Существуют следующие виды образовательных технологий:

- традиционные образовательные технологии;
- технологии проблемного обучения;
- игровые технологии;
- технологии проектного обучения;
- интерактивные технологии;

— информационно-коммуникационные образовательные технологии.

Не останавливаясь в рамках данной статьи на преимуществах всех вышеперечисленных технологий, рассмотрим более подробно последнюю группу. Она включает в себя использование следующих средств: обучающие (сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения), информационно-поисковые и информационно-справочные (сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации), демонстрационные (визуализируют изучаемые объекты, явления, процессы и с целью их исследования и изучения), имитационные (представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик), лабораторные (позволяют проводить удаленные эксперименты на реальном оборудовании), моделирующие (позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их исследования и изучения), расчетные (автоматизируют различные расчеты и другие рутинные операции), учебно-игровые (предназначены для создания учебных ситуаций, в которых деятельность обучаемых реализуется в игровой форме), тренажеры (предназначены для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала).

Так, например, для эффективной организации профессиональной деятельности будущему педагогу в области прикладной информатики следует владеть следующими программными средствами, позволяющими оптимизировать учебный процесс:

— пакет программ MS Office (например, следующие приложения: Word, Excel, PowerPoint, Visio, Project);

— средства для управления базами данных (СУБД) (например, MS SQL Server, Microsoft Access, MySQL);

— средства для создания программных приложений (совокупность языков и систем программирования, а также различные программные комплексы для отладки и поддержки создаваемых программ) (например, комплект для создания и тестирования локальных сайтов под Windows – Open Server, PHP-фреймворк для быстрой разработки крупных web-приложений);

— средства моделирования бизнес-процессов (например, BPWin, ERWin, ArisExpress, Business Studio);

— средства управления бизнес-процессами и административными регламентами (например, RunaWFE);

— корпоративные информационные системы (средства автоматизации деятельности организаций и частных лиц) (например, 1С Предприятие, Галактика, Парус, Бэст, Босс);

— средства проектирования и разработки информационных систем и программного обеспечения (например, Microsoft Visual Studio, Microsoft SQL Server);

— средства для концепт-маппинга и построения интеллект-карт (например, Mindjet MindManager, iMindMap);

— средства для организационного моделирования (например, «Оргмастер», Business Studio);

— средства для имитационного моделирования (например, AnyLogic).

В частности, по дисциплине «Разработка программных приложений», которая входит в учебный план по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика в экономике», студентам предлагается задание по разработке web-приложения в выбранной ими предметной области. Web-приложение – клиент – серверное приложение, в котором клиентом выступает браузер, а сервером – веб-сервер. Для создания web-приложения, отвечающего современным тенденциям web-строительства, педагогу, который организует учебные занятия по данной дисциплине, целесообразно владеть следующими технологиями разработки web-приложений:

— технологии, используемые на стороне сервера (например, ASP-технология, PHP, Python, Perl и др.);

— технологии веб-программирования, применяющиеся на стороне клиента (для реализации графического интерфейса пользователя: HTML, XHTML, XML, CSS; для формирования и обработки запросов, создания интерактивного и независимого от браузера интерфейса: Java, JavaScript, Active-X, Adobe Flash, Adobe Flex, Silverlight и др.).

В настоящее время наблюдается активное применение современной технологии к разработке web-приложений, называемой Ajax (Asynchronous Javascript and XML, т. е. синтез технологий Javascript, и XML), отличительной чертой которой является способ обращения к серверу без перезагрузки страницы.

Использование этих технологий и вышеупомянутых программных средств позволяет представить результат выполнения задания в репрезентативной форме, отвечающей всем современным требованиям web-строительства. Примером реализации данного задания может служить создание web-приложения для киностудии по производству видеопродукции (см. рисунок 1).

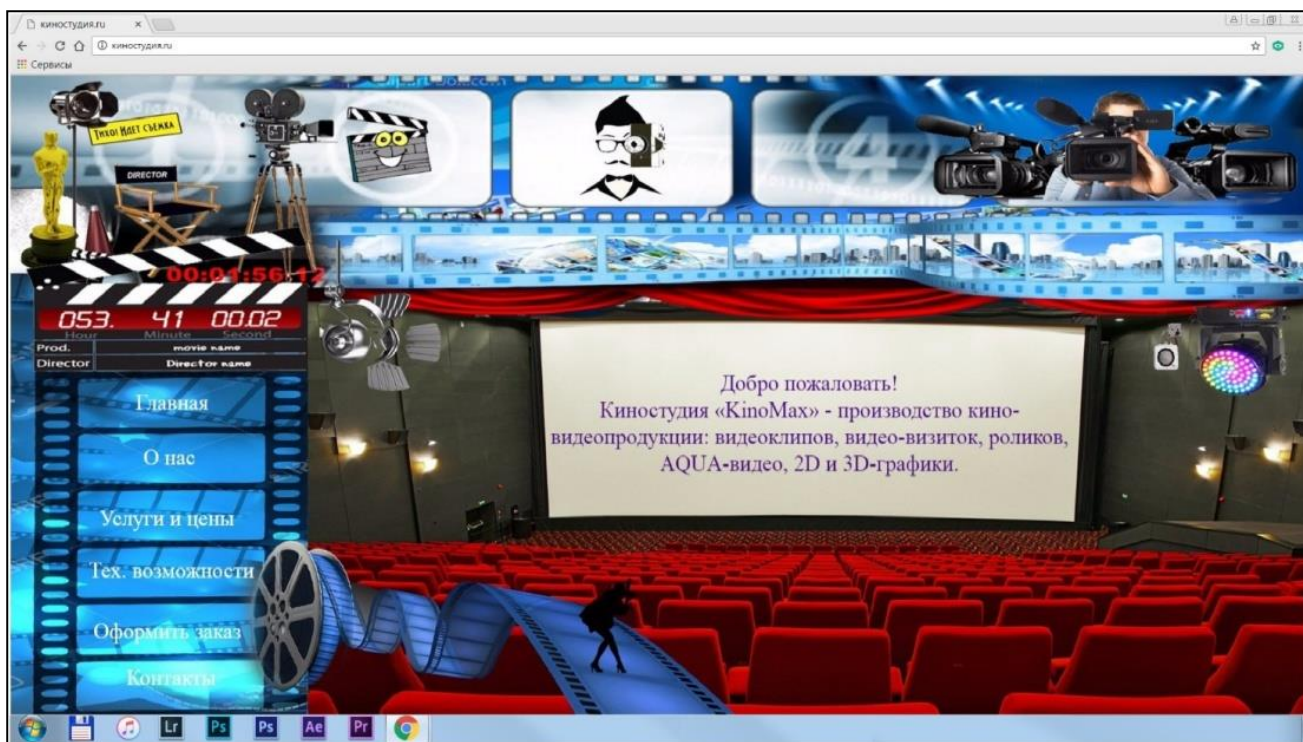


Рисунок 1 – Внешний вид web-приложения «Киностудия KinoMax» (главная страница web-приложения)

Таким образом, владение будущим педагогом информационными технологиями, релевантными запросам времени и потребностям реальной сферы производства, во многом определяет успешность формирования профессионального мастерства. Информационная компетентность не только влияет на успешность профессиональной деятельности, но и способствует развитию важных личностных качеств будущего педагога, его творческого потенциала и профессионализма.

Список литературы:

1. Красильникова, В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: монография / В.А. Красильникова. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 339 с.
2. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования: монография / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
3. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе: учеб. издание / Д.В. Чернилевский, О. К. Филатов; под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.

© М.В. Траулько, Е.В. Траулько

СПОСОБНОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ–МИГРАНТОВ В НОВОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Фаттоева Наталья Александровна

магистрант

*ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»*

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрыты основные факторы, влияющие на способность самореализации у студентов-мигрантов.

Ключевые слова: личностные особенности, студенты-мигранты, самореализация.

THE ABILITY OF THE SELF-REALIZATION OF STUDENTS–MIGRANTS IN THE NEW MODEL OF MODERN EDUCATION

Fattoeva N.A.

undergraduate

Moscow State University of Psychological & Education

Moscow, Russia

Abstract. The article reveals the main factors affecting the ability of self-realization of students-migrants.

Key words: personal characteristics, migrant students, self-actualization.

На сегодняшний день один из новых векторов развития российского высшего образования – стремление выйти на международную арену. Привлечение образовательных мигрантов, помимо всего прочего, также является важным этапом в формировании статуса международного ВУЗа. Данный факт еще раз подчеркивает актуальность проблемы и необходимость изучения и выделения критериев формирования комфортной среды для самореализации студентов-мигрантов [2, с. 133].

Самореализация в рамках темы настоящей статьи означает сразу несколько аспектов: во-первых, адаптация к качественно новой и даже порой чужеродной, по субъективному восприятию студента-мигранта, среде, во-вторых, преодоление стрессового сопротивления и активизация личностного потенциала с тем, чтобы достигать поставленные задачи и цели, стать максимально успешным в той социальной среде обучения, в какой оказывается студент–мигрант.

Так, самореализация главным образом и ее степень зависит от двух ключевых групп факторов – внешних и внутренних.

Внешние факторы – это совокупность всех тех условий, в которые попадает студент-мигрант в процессе образовательной интеграции, то есть, это и процесс межличностного общения, и восприятие и отображение каких-либо чужеродных культурных элементов, обычаев, традиций, это проблемы и их

разрешение касательно размещения студента в другой стране в процессе учебы, финансовые и прочие материальные потребности и так далее.

Внутренние факторы подразумевают личностные качества самого студента–мигранта, а также его отношение к факторам внешним и вытекающие отсюда стрессы и способность к их преодолению.

И так, стоит рассмотреть основные факторы, которые непосредственно влияют на адаптацию и самореализацию студента: характер, стресс и стрессоустойчивость и дифференциация культур.

Характер человека представляет из себя набор определенных качеств, уровень эмоциональности, реагирования на различные ситуации, те или иные раздражители, причем, конечно, данные качества являются распределенными крайне неравномерно, что, собственно, и объясняет дифференцированность людей по психологическим критериям на различные виды, группы, подгруппы и т.д. А характер, в свою очередь, диктует и обуславливает различие поведенческим наклонностей, то есть, по-другому, составляет поведение человека в целом, является своеобразной внутренней мотивацией в его поступках [1, с. 70].

Так, характер человека, в свою очередь, формируется за счет воздействия, причем воздействие носит одновременный характер влияния многочисленных факторов, которыми являются:

1) Первичные представления об окружающей среде, которые человек изначально получает в семье, а затем, по мере своего взросления – в других информационных кругах, как в школе, например, или иных заведениях, так или иначе направленных на достижение образовательных, культурных или духовно-нравственных целях, но, конечно, семья является первичным источником информирования;

2) Внешние факторы, такие как климат, основной источник дохода, иная деятельность, в силу объективных обстоятельств являющаяся доминирующей;

3) Ценностные ориентации, которые присутствуют в конкретной этнической группе, в составляющем ее обществе;

4) Общепринятые правила, поведения, негласные нормы, положения, представления, определенное специфическое мировоззрение, менталитет [7; 3].

Все вышеперечисленные факторы и формируют характер человека как таковой, а какие-то особенности, присущие этнической группе в целом по тем или иным признакам, в свою очередь, накладывают определенный отпечаток на индивидуальные личностные черты студента–мигранта.

Культура каждой страны вырабатывается веками – те или иные привычки – в общении друг с другом людей уже совершаются не потому, что они необходимы, а потому, что именно так заведено, принято. А некоторые расхождения в общении одного народа, носителя определенной культуры, проживающего в одной стране, с другим, могут объясняться различным менталитетом и представлениями о тех или иных вещах. Такие расхождения поддаются устранению, однако необходимо помнить о том, что они обязательно присутствуют в общении людей, у которых разный менталитет,

иначе, могут возникать не только недопонимания, но и даже конфликты на почве того, что для одного человека какое-либо поведение или действие может быть не просто приемлемым, а обязательным для совершения, а второй человек – носитель иной культуры может это понять как оскорбление.

Следует учитывать, что культура как таковая и культурное разнообразие является достаточно длительными элементами, а корректнее, наверное, будет сказать – постоянными.

Поэтому, при социальных коммуникациях мы просто не можем не учитывать эти различия, иначе люди просто не будут понимать друг друга, если опустить особенности менталитетов и традиций, и представить, что мы говорим на едином языке. Причем речь здесь не идет о языке как средства коммуникации, а язык понимается здесь гораздо глубже, как категория, которая включает все многообразие культурной жизни того или иного народа.

Ведь люди могут по существу иметь одно и то же и даже общаться на одном языке, однако все равно не понять друг друга по той простой причине, что в различные поступки действий и слова могут вкладывать один смысл понимать их совершенно по-разному.

А может часто быть и по другому – люди и вовсе могут пользоваться идентичными словами, однако смысл эти слова будут носить не только не тождественный, но и противоположный.

Для людей одной культуры может рассматриваться поведение и действия людей, принадлежащих к другой культуре как иррациональное поведение, «со странностями», а может и вовсе быть рассмотрено как довольно враждебное. Однако всегда нужно знать, что действия и поведение имеют свои веские основания и причины, и если спросить их и попросить обосновать свое поведение, затем станет ясно, и, возможно, все сразу станет более чем логичным.

Поэтому изучение и учет культурного разнообразия в целом и акцентирование особенностей различных стран является основой, которая повышает в дальнейшем эффективность образовательной работы со студентами-мигрантами [5, с. 113].

Стресс возникает и рассматривается, в первую очередь, в качестве реакции на определенные события, в частности, стресс является в той или иной мере вполне естественной реакцией у студентов–мигрантов при их обучении. То, насколько студент умеет справляться с различными стрессовыми ситуациями, а также каким образом он воспринимает окружающий мир – играет важное значение в его способности дальнейшей самореализации в условиях образования [1, с. 46].

Кроме того, кроме личностных качеств и стрессоустойчивости, а также этнических особенностей студентов–мигрантов следует учитывать и общую для них всех характеристику – возраст и сферу, в которую они попадают и в которой находятся длительное время – студенчество. Студенчество – это в первую очередь особый возрастной период, период перехода «от старшего школьного возраста к взрослости», мостик между детством и взрослой жизнью.

Этот период характеризуется наступлением психологической и физической зрелости. Однако личностное формирование молодого человека происходит достаточно сложно, имеет свои противоречия и трудности, которые необходимо учитывать в учебно-воспитательном процессе.

Как социальная группа, студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами.

Так, существуют следующие противоречия, присущие студенческому возрасту:

- Социально-психологическое. Это противоречие между расцветом интеллектуальных и физических сил студента и жестоким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей.

- Между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля. Это противоречие дидактического характера, оно может вести к неудовлетворенности студентов и преподавателей результатами учебного процесса.

- Огромное количество информации, поступающее через различные каналы, расширяет знания студентов и вместе с тем обилие этой информации при отсутствии достаточного времени, а подчас и желания на ее мысленную переработку может вести к известной поверхности в знаниях и мышления и требует специальной работы преподавателей по углублению как знаний, так и умений и интересов студентов в целом.

Достижение социальной зрелости личности есть показатель ее способности выполнять в обществе необходимые социальные функции.

Исходя из этого можно говорить о студенчестве, как о категории, априори наиболее подверженной стрессовым ситуациям в повседневной жизни. А если при всем при этом студент еще и мигрант – он несет на себе условно говоря, «двойную нагрузку», которая, мало того, что связана с итак непростыми условиями, в которых находятся студенты, но еще и со специфическими особенностями адаптации самого студента-мигранта.

Так, следует при работе со студентами-мигрантами учитывать все вышеперечисленное, ведь все факторы непосредственно влияют и на самореализацию – адаптацию, успеваемость таких студентов.

Так, например, Е.М. Покровской в своей статье предлагается несколько ключевых направлений, по которым следует проводить работу со студентами-мигрантами:

1. Наличие индивидуального консультирования по различным вопросам (административным, жилищно-бытовым, психологическим и т.д.);
2. Наличие семинаров и клубов по интересам (групп взаимопомощи)
3. Творческих и спортивных объединений [6].

А.С. Ильина в свою очередь, указывает на обязательное наличие следующих педагогических условий, способствующих самореализации студентов-мигрантов:

- 1) формирование толерантности к иностранным студентам в вузе;

- 2) включение студентов-мигрантов в социально-культурную среду вуза;
- 3) разработка и реализация программы социально-педагогического содействия адаптации студентов-мигрантов в вузе [2, с. 134].

Таким образом, самореализация у студентов-мигрантов зависит от ряда внешних условий, в которых оказываются такие студенты в связи с обучением в другой стране, и от внутренних способностей студентов к преодолению стрессовых ситуаций и мотивации добиться положительных результатов. Процессы адаптации и социализации также непосредственным образом влияют на степень эффективности самореализации, однако их значительно можно «сгладить», если учитывать все вышеперечисленные факторы при работе со студентами-мигрантами.

Список литературы:

1. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 540 с.
2. Ильина А.С. Теоритические аспекты педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в ВУЗе / А.С. Ильина // Мир науки, культуры, образования. – 2010. - № 3. С. – 133-135.
3. Крылова, А.В. Преодоление депривации как механизм адаптации студентов в условиях смены культурно–образовательной среды / А.В. Крылова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. - № 3. Том 16. – С. 233-237.
4. Краковецкая, И.В. Социально-психологическое исследование проблем социальной адаптации студентов первого курса / И.В. Краковецкая // Вестник Томского государственного университета. – 2014. - №359. – С.149-153.
5. Максимов, М.А. Особенности процесса социально-психологической адаптации мигрантов к новым условиям жизни / М.А. Максимов // Сборник конференции НИЦ Социосфера. – 2013. - №41. – С. 112-117.
6. Покровская, Е.М. Институт кураторов ТУСУР как инструмент самореализации образовательных мигрантов / Е.М. Покровская, Л.В. Смольникова, А.В. Ларионова // Психология, социология и педагогика. – 2015. - №10 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/10/6028> (дата обращения: 07.10.2016).
7. Рыкова, С.А. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) / С.А. Рыкова, И.Е. Киришева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 1. – С. 1-8.

© Н.А. Фаттоева

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ИНТЕГРИРУЮЩИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Федорук Ксения Романовна

кандидат педагогических наук, доцент

заведующая кафедрой профилактической медицины

с курсом истории медицины

Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко

г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

Аннотация. В статье раскрыта суть понятий «компетентность» и «компетентностный подход», освещены признаки компетентности. Показано отличие содержания компетентностного подхода от традиционного (знаниецентристского). Раскрыта роль компетентностного подхода в подготовке будущих врачей.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

COMPETENCE APPROACH – INTEGRATING FACTOR IN THE TRAINING OF FUTURE DOCTORS

Fedoruk X.R.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

head of the Department of preventive medicine

with the course of the history of medicine

Pridnestrovian State University

Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

Abstract. In article the essence of concepts «competence» and «competence approach», the illuminated signs of competence. Illustrates the difference between the content of the competence approach from the traditional (anniecanada). The role of the competence approach in the training of future doctors.

Key words: competence, professional competence, competence approach.

Социальные условия и потребности общества диктуют необходимость формирования профессионально компетентного выпускника медицинского факультета.

В отечественной педагогической науке существуют достаточно разнообразные подходы, которые лежат в основе подготовки специалистов различного профиля, в том числе и медицинского. Наряду с достаточно известными, традиционными подходами: знаниецентристским, системным, деятельностным, комплексным, личностно-ориентированным, личностно-деятельностным существуют новые подходы, которые появились в педагогике сравнительно недавно. В их число входят не только ситуативный, системогенетический, парадигмальный, эргономический, но и компетентностный подход.

Актуальность применения компетентностного подхода связана с тем, что в нем преобладающим является не просто увеличение объема знаний, а приобретение обучающимся самого разностороннего опыта деятельности.

Данный подход способствует интеграции, объединению в единое целое не только соответствующих умений и знаний, относящихся к самым широким сферам профессиональной деятельности, но и становлению личностных качеств, обеспечивающих эффективное использование знаний, умений, навыков для достижения поставленных целей.

Формирование компетентностного подхода в образовании изначально было связано с такими понятиями как компетентность, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции личности как цель и результаты образования. Ранее понятие компетентность понимали как «углубление знания по предмету или освоенное умение». Таким образом, расширение объема и содержания данного понятия происходило по мере его освоения.

Согласно информации, которая содержится в свободной энциклопедии «Wikipedia», термин «компетентность» впервые появился в статье, автором которой является Craig S. Lundberg в 1970 году. Данный термин становится все более популярным, когда в 1973 году, Дэвид МакКлелланд написал основополагающую статью под названием «Проверка на компетенцию, а не на интеллект». С тех пор этот термин популяризируется [1, с. 82].

Впервые в педагогике на идею компетентностного подхода в начале 80-х годов XIX века обратил внимание В. де Ландшеер, написав статью «Концепция «минимальной компетентности» в журнале «Перспективы. Вопросы образования» [4, с. 23]. В конце прошлого века о применении компетентностного подходе в образовании стало известно благодаря работам В.А. Болотова, Е.Я. Когана, В.А. Кальнея, А.М. Новикова, В.В. Серикова, С.Е. Шишова, Б.Д. Элькониной и др.).

Суть компетентностного подхода сводится к тому, что он:

- дает ответы н запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- в ответ на изменение социокультурной жизни способствует обновлению содержания образования (И.Д. Фруммин);
- является условием эффективных действий за пределами образовательной деятельности (В.А. Болотов).

Успешная реализация компетентностного подхода в образовании не всегда возможна. Это связано с рядом проблем:

- проблемой учебника, а именно с возможностями его адаптации к современным тенденциям образования;
- проблемой государственного образовательного стандарта, его содержанием и функционированием в условиях высшего медицинского образования;
- проблемой профессиональной подготовленности преподавателей к реализации компетентностного подхода;

Профессиональная успешность будущего врача и его компетентность во многом зависят от умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с пациентами [2, с. 8], так как именно они являются объектом его деятельности. Будущему врачу необходимо быть профессионально компетентным, так как ему предстоит реализовать себя во многих сферах: диагностической, лечебной, профилактической, организационно-управленческой, а также научно-исследовательской.

Термин «компетентность» и «профессиональная компетентность» являются составными частями компетентностного подхода.

В педагогической науке на современном ее этапе существует множество подходов к определению понятия компетентности, ее компонентов и критериев.

В соответствии с определением, данным в толковом словаре, компетентность (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – это осведомлённость, авторитетность [7, с. 53].

Согласно мнения М.А. Чошанова компетентность состоит из совокупности таких признаков как мобильности и оперативности знаний, гибкости, умения применить тот или другой метод, который наиболее подходит к данным условиям деятельности; критичности мышления, способности выбрать среди многих возможных решений наиболее оптимальное [9, с. 84].

Существуют различные мнения в отношении трактовки понятия «компетентность». По мнению Е.И. Огарева «компетентность – это такая категория, с помощью которой можно оценить человека в условиях выполнения им специализированной деятельности. Она дает возможность человеку выполнить работу квалифицированно, принять эффективные решения в затруднительных ситуациях, совершенствоваться в действиях, которые могут привести к успешному достижению поставленных целей» [5, с. 10].

Профессиональная компетентность характеризует качества человека, который завершил образование определенного уровня. Это выражается в готовности к эффективной профессиональной деятельности несмотря на возможные или существующие риски.

На сегодняшний день степень профессиональной подготовленности будущего специалиста необходимо рассматривать как соответствие профессиональной образованности выпускника медицинского факультета вызовам общества и времени через понятие «профессиональная компетентность». Предполагается, что профессиональная компетентность является показателем, который формируется во время обучения образовательном учреждении. В связи с этим профессиональную компетентность будущего специалиста необходимо рассматривать как качество, которое проявляется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к его квалификации [6, с. 37]. Закономерно возникает вопрос: заменяет ли компетентностный подход в образовании традиционный и как оценить его результаты. По нашему мнению, компетентностный подход не отрицает традиционного, а способствует его углублению и расширению и дополняет его. Компетентностный подход более соответствует запросам

времени, так как он предусматривает ориентацию процесса обучения на формирование наряду с профессиональными знаниями, умениями и навыками еще и развитие у студентов таких способностей, которые могут быть востребованы современным рынком труда.

Ответственность за формирование навыков профессиональной компетентности у будущих врачей в процессе обучения на медицинском факультете чисто условно лежит на плечах преподавателей кафедр, относящихся к дисциплинам гуманитарного, естественно-научного и профессионального блоков.

К числу дисциплин, имеющих отношение к формированию навыков профессиональной компетентности студентов на ранних этапах обучения относят такие дисциплины как психология, иностранные языки, философия, социология, которые направляют свои усилия на развитие у студентов навыков доверительного, открытого общения, умело разрешать конфликтные ситуации.

В условиях медицинского факультета приобщать студента к выработке навыков профессиональной компетентности возможно, используя достаточный набор педагогических средств. К ним относятся различные тренинги личностного и профессионального развития, применение ролевых и деловых игр, участники которых имитируют реальные условия будущей деятельности, круглые столы и научные семинары, выступая на которых их участники приобретают опыт ведения дискуссии.

Для полноценного внедрения и реализации компетентностного подхода в учебный процесс необходима серьезная перестройка составляющих системы образования, начиная от стандарта и его содержания и заканчивая оценкой уровня достижений обучающихся, а также требованиями к выпускникам.

Применение компетентностного подхода предусматривает прежде всего ориентацию на новые цели образования, на поиск педагогических технологий, средств контроля и оценки знаний. Для этого необходимо проектировать и реализовать такие технологии обучения, которые смогли бы смоделировать ситуации, предусматривающие включение обучающихся в разнообразные виды деятельности общения, решения проблемных ситуаций, дискуссий, диспутов и т.д).

Компетентностный подход имеет предпосылки и собственно педагогические как в практике, так и в теории. Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, обеспечиваемым образовательным учреждением, и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями.

Целью применимости компетентностного подхода в высшем медицинском образовании является формирование компетентного специалиста – будущего врача. Главное отличие этого подхода от традиционного состоит в том, что компетентностная модель специалиста не освобождается от зависимости условий труда, но и не игнорирует их, тем самым ставит в центр

внимания необходимость применения междисциплинарных, интегрированных требований к результату образовательного процесса.

Существуют различные точки зрения в отношении сути понятия «профессиональная компетентность». Согласно одной из них «профессиональная компетентность – это понятие, которое состоит из трех слагаемых: мобильности знаний, вариативности метода и критичности мышления» [8, с. 15].

Другая точка зрения предполагает понимание профессиональной компетентности как системы, состоящей из трех компонентов: социальной компетентности (способности к деятельности в группе и сотрудничества с другими сотрудниками, готовности к ответственности за результат своего труда, владения приемами профессионального обучения); специальной компетентности (подготовленности к самостоятельному выполнению определенных видов деятельности, умения решать профессиональные задачи, способности к самостоятельному приобретению новых знаний и умений по специальности); индивидуальной компетентности (готовности к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональной области, преодоления профессиональных кризисов и профессиональных деформаций) [3, с. 26].

Основной целью реализации компетентностного подхода является повышение эффективности подготовки будущих врачей и их соответствия запросам современных условий рынка труда путем создания на факультете благоприятных условий для успешной реализации в будущей профессиональной деятельности, индивидуальной траектории образования, направления и специальности профессиональной подготовки в соответствии с интересами личности, запросами образовательной среды потребностями рынка труда.

Таким образом, необходимо признать, что компетентностный подход представляет собой прогрессивное направление развития высшего и, в частности, медицинского образования.

Список литературы:

1. Дремова, Н.Б. Система прогрессивных педагогических технологий в медицинском вузе / Н.Б. Дремова // Медицинское образование XXI века. Сборник научных трудов (Материалы международной конференции). – Витебск, 2000. – С. 82-84.

2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. - №3. – С. 8.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

4. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. - № 1. – С. 23

5. Огарёв, Е.М. Компетентность образования: социальный аспект / Е.М. Огарёв. – СПб.: РАОИО, 1995. – С. 10
6. Рябов, В.В. Компетентность как индикатор человеческого капитала / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 44 с.
7. Словарь иностранных слов. – 15-е изд. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.
8. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Материалы семинара. – Самара, 2001. – С. 15.
9. Чошанов, М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1997. – 152 с.

© К.Р. Федорук

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ-ТЕХНОЛОГОВ ПИЩЕВОЙ ОТРАСЛИ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**

Филимонова Ирина Афанасиевна

*аспирант кафедры профессионального образования и технологий по профилям
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тычины
г. Умань, Украина*

Ткачук Станислав Иванович

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры профессионального образования и технологий по профилям
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тычины
г. Умань, Украина*

Аннотация. Современное пищевое производство требует не только высокого уровня образования и профессионального мастерства будущих специалистов, но и их готовности к инновационной деятельности и к постоянному самосовершенствованию. Одним из эффективных направлений модернизации образования в профессиональной педагогике признан компетентностный подход, целью которого является формирование у будущего специалиста-технолога профессиональной компетентности и соответствующих компетенций.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист-технолог, профессиональная деятельность, ключевые компетенции.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS-
TECHNOLOGISTS OF FOOD INDUSTRY
IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF MODERN
PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE**

Filimonova I.A.

*postgraduate student of the Department of professional education
and technology profiles*

Uman State Pedagogical University named Paul Tychiny

Uman, Ukraine

Tkachuk S.I.

doctor of pedagogical Sciences, Professor

the Department of professional education and technology profiles

Uman State Pedagogical University named Paul Tychiny

Uman, Ukraine

Abstract. Modern food production requires not only a high level of education and professional skills of future specialists, but also their readiness for innovation and for continuous improvement. One of the effective directions of modernization of education in vocational pedagogy is recognized as a competence-based approach, the aim of which is formation at future expert-technologist of professional competence and the relevant competence.

Key words: professional competence, technology expert, professional activity, key competencies.

Углубление новых рыночных отношений в экономической жизни страны требуют формирования новых знаний, освоения экономических механизмов регулирования рынков, адекватных новым условиям рыночных трансформаций и интеграции в мировое сообщество. Для того, чтобы удовлетворить спрос на рынке труда соответствующими специалистами, необходимо создать оптимальные организационно-педагогические условия для модернизации и дальнейшего развития системы профессионального образования. Одним из эффективных направлений модернизации образования в профессиональной педагогике учеными признан компетентностный подход, целью которого является формирование у будущего работника профессиональной компетентности, а основой – формирование соответствующих компетенций [3, с. 49]. Стратегические задачи подготовки таких специалистов, согласно компетентностной парадигмы профессионального образования, определены в Национальной стратегии развития образования Украины на период до 2021 года (2013 г.), Законе Украины «О высшем образовании» (2014 г.), Указе Президента «О стратегии устойчивого развития «Украина – 2020» (2015 г.). В этом аспекте подготовка специалистов-технологов пищевой отрасли сосредоточено на овладении ими целостной системой профессиональных знаний, умений, навыков, формировании готовности к решению производственных задач, проявлении интеллектуальных, духовно-нравственных, творческих способностей. Такие высокие требования к уровню профессиональной деятельности современного специалиста пищевой отрасли обуславливают необходимость их отражения в системе высшего профессионального образования.

Анализ теории и практики внедрения компетентностного подхода показал, что он не только меняет результативно-целевую основу профессионального образования, но и меняет сам тип обучения с его критериями и процедурами, содержанием, формами, методами, средствами, организацией соответствующего образовательной среды и деятельности в ней преподавателей и студентов.

На сегодня уже есть значительное количество научно-теоретических и научно-методических работ, в которых анализируется суть компетентностного подхода (Н. Брюханова, А. Вербицкий, И. Зимняя, П. Лузан, О. Овчарук, Е. Пометун, Г. Терещук, А. Хуторской и др.); проблемы формирования ключевых компетенций (В. Байденко, М. Бочарникова, В. Щербакова и др.); вопросы, связанные с профессиональной подготовкой инженерно-педагогических кадров, ее содержанием, структурой и моделированием педагогических систем и процессов, отражены в трудах А. Алексюка, Ю. Бабанского, В. Беспалько, И. Зязюна, Е. Коваленко, В. Курок, В. Манька, В. Сидоренко, Н. Тверезовской и др.

Однако, несмотря на увеличение количества научных публикаций по проблемам компетентностного подхода, понятийный аппарат, характеризующий суть этого подхода в профессиональном образовании, еще недостаточно обоснован. Существуют проблемы научно-методических разработок, касающихся особенностей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли, преподаватели которых не всегда представляют, как можно реализовать компетентностный подход в обучении.

Следовательно, изменение характера и содержания деятельности специалистов пищевой отрасли и повышение требований работодателей к уровню профессиональной компетентности работников, диктуют необходимость внедрения компетентностного подхода в процесс подготовки будущих специалистов-технологов, а также недостаточная проработанность методологии, теории и практики внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс педагогических учебных заведений, отсутствие специальных исследований проблем формирования профессиональной компетентности специалиста-технолога пищевой отрасли обуславливают актуальность и целесообразность темы статьи «Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой отрасли в условиях модернизации современного профессионального образования в Украине».

Цель исследования заключается в выявлении особенностей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов пищевой сферы в современных условиях.

Компетентностный подход как достижение западной педагогической мысли заполнил наше нынешнее отечественное образовательное пространство. Отметим, что этот подход выступил образовательным ответом на актуальные потребности современного общества, особенно рынка труда. Такой

ответ связан с приобретением личностью необходимых жизненных компетенций. Это сущностное ограничение – необходимость – в педагогическом варианте представлено понятием «ключевые жизненные компетентности».

Трактовка понятия компетентность достаточно широка: к нему относят и учебные способности, знания и умения (умение успешно учиться) и навыки (коммуникативные, социальные навыки), и нравственные ценности (гражданская ответственность или ответственность за окружающую среду), и отношение (групповая солидарность). Поэтому по структуре выделяют организационную, технологическую, экологическую, правовую, политическую, культурологическую, социальную, экономическую компетентность, а также компетентность в сфере коммуникативной деятельности и в сфере личной повседневной жизни человека [5, с. 66].

Анализ теории и практики внедрения компетентностного подхода показал, что он не только меняет результативно-целевую основу профессионального образования, но и меняет сам тип обучения с другими критериями и процедурами, содержанием, формами, методами, средствами, организацией соответствующего образовательной среды и деятельности в ней преподавателей и студентов.

На сегодня выделяют следующие критерии профессиональной компетентности специалистов-технологов: мотивационно-ценностный, содержательно-когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-корпоративный.

Деятельностный подход вплотную приближается к идее компетентностного подхода в рамках тех компетенций, которые обеспечиваются учебными знаниями. Здесь речь идет не об их эмпирическом уровне, а об уровне теоретическом, когда то или иное знание удерживает внутренние отношения, связи, закономерности, присущие определенному объекту или явлению. Поэтому теоретическое знание – это не что иное, как самостоятельное оперирование предметом, умение сконструировать его, разбираться в нем, использовать его. Однако такие предметные действия и есть мышление. Оно представляет собой способность обходиться с каждым предметом грамотно, то есть в соответствии с его собственной природой.

Профессиональная компетентность специалиста-технолога – не только совокупность профессиональных знаний, умений и владения способами выполнения профессиональной деятельности, но и его профессионально важные качества, способности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения; профессионально значимые психофизиологические свойства, необходимые для профессиональной деятельности [1, с. 45].

К особенностям профессиональной деятельности специалистов-технологов пищевой отрасли относим то, что современное пищевое производство требует не только высокого уровня образования, знаний, культуры, профессионального мастерства, но и навыков и технологической

готовности к принятию решений и действий в нестандартных условиях; творческого, инициативного подхода к делу, умение взять на себя ответственность за принятые решения; способности к работе в команде; готовности к инновационной деятельности и к постоянному самосовершенствованию.

Такой подход позволил в структуре профессиональной компетентности специалистов-технологов выделить нравственно-поведенческий, социальный, мотивационный, когнитивный и процессуальный компоненты. На формирование соответствующих этим компонентам компетенций (общекультурных, социально-психологических, общепрофессиональных и специальных) и было направлено изучение профессионально ориентированных дисциплин.

Общекультурные компетенции определяют готовность и стремление эффективно взаимодействовать с другими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. Социально-психологические компетенции содержат социальные и психологические компетенции, обеспечивающие производительность непосредственной трудовой деятельности специалиста. В состав общепрофессиональных компетенций входят компетенции в сфере учебной, научно-исследовательской, проектно-конструкторской, административно-управленческой и производственной деятельности. Специальные компетенции – те, которые необходимы для выполнения определенной профессиональной деятельности. Их содержание определяется квалификационными характеристиками.

С учетом специфики профессиональной деятельности специалиста-технолога, структуры его профессиональной компетентности и особенностей внедрения компетентностного подхода в вузах выделяют такие организационно-педагогические условия:

1) сочетание компетентностного и личностно-деятельностного подходов при изучении профессионально ориентированных дисциплин на основе использования инновационных технологий обучения;

2) учитывание в содержании профессионально ориентированных дисциплин требований работодателя и обеспечения профессиональной мобильности, которая предусматривает, что содержание профессиональной подготовки должно совершенствоваться и адаптироваться с учетом инноваций в технике, технологиях производства, организации труда; воспитание психологической устойчивости, готовности к конкурентной борьбе за рабочее место;

3) интеграция знаний по дисциплинам циклов математической, естественнонаучной и профессионально-практической подготовки с помощью интегрированных лекций, бинарных занятий, решения профессиональных задач, выполнение интегрированных задач [4, с. 68].

Таким образом, компетентностный подход, в нашем понимании, должен обеспечить непротиворечивую трансформацию субъекта учения в субъект

развитой общественной жизни, точнее в субъект практической деятельности как целенаправленного преобразования действительности. Речь идет о превращении в форме и субъект-объектной (производственной), и в субъект-субъектной (в форме человеческих отношений).

В данном вопросе значительное место отводится практике, которая как целесообразная деятельность выступает как целостная система действий. Ее структура включает в себя такие компоненты, как потребность, цель, мотив, предмет, на который направлена эта деятельность, средства, с помощью которых достигается цель, и, наконец, результат деятельности. Эти компоненты могут превращаться друг в друга – в этих преобразованиях и заключается ее динамика. Констатирующей характеристикой практической деятельности оказывается ее предметность. Развитие ее предметного содержания определяет развитие психического отражения (образов). При этом предметностью обладают не только познавательные процессы, но и вся сфера потребностей, мотивов и эмоций [2, с. 31].

Современная общественная жизнь предъявляет требования к личности, которая должна иметь следующие характеристики: мобильность, адаптивность, способность учиться на протяжении жизни, толерантность, критическое мышление и освоение информационно-коммуникационных технологий, которое предусматривает использование человекоцентричной образовательной модели, основанной на компетентно ориентированном содержании профессионального образования.

В этом контексте актуальна проблема получения будущим специалистом профессиональных компетенций в процессе профессиональной подготовки, целью которой в условиях перехода к рыночным отношениям является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров с высоким уровнем профессиональных знаний, умений, навыков, отвечающих требованиям научно-технического прогресса в экономике, формирование у них научного мировосприятия, творческого мышления [4, с. 89].

Перспективы дальнейших исследований заключаются в выявлении особенностей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-технологов сферы питания в высших учебных педагогических заведениях.

Список литературы:

1. Бібік, Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45-50.

2. Гаврищак, Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г.Р. Гаврищак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31-32.

3. Кадемія, М.Ю. Сучасні методи та інноваційні технології навчання / М.Ю. Кадемія // Професійно-технічна освіта. – 2004. - № 2. – С.49-51.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Пометун, О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. - № 1. – С. 65-69.

6. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників / Тетяна Герлянд // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2010. - № 1-2. – С. 37-43.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Филина Наталья Сергеевна

студентка 3 курса факультета психологии

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

Брешковская Каринэ Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

Аннотация. В статье рассматривается значение проектной деятельности в парадигме современного образования, её дидактическая ценность. Приводится классификация проектов по различным основаниям. Также описаны этапы создания социально-значимого проекта, созданному группой студентов на факультете психологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого».

Ключевые слова: образовательный процесс, проектная деятельность, проект.

THE ROLE OF PROJECT ACTIVITIES IN TRAINING OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGIST

Filina N.S.

3rd year student of the faculty of psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Breshkovskaya K.Y.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

of the Department of pedagogy and psychology

Abstract. The article discusses the importance of project activities in the paradigm of modern education, its didactic value. The classification of projects on various grounds. Also describe the steps to create a socially important project by a group of students at the faculty of psychology of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University».

Key words: educational process, project activity, project.

Неопределенность современной окружающей среды требует от человека не только высокой активности, но и способности творческого, нестандартного мышления. Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что будущие педагоги-психологи оказываются неспособными применить их в своей профессиональной деятельности, анализировать педагогические ситуации, самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи, требующие обращения к научному знанию.

Средством преодоления таких трудностей может стать организация познавательной деятельности студентов, развитие у них самостоятельности мышления, вовлечение их в процесс поиска, формирование исследовательской компетенции для осмысления и совершенствования практической деятельности. Поэтому переход от жесткой нормативности к эвристичности предполагает наличие установки на проблемность обучения, научный поиск, противостоящий информационному образованию [1].

В процессе современного образования применяются различные методы и приёмы для повышения эффективности обучения.

Современный образовательный процесс – процесс, в котором развивается интеллектуальная и социальная сфера личности, усваивается культура, традиции и обычаи своих поколений, а так же приобретает опыт, который в дальнейшем используется в различных видах деятельности. Запросы современного общества, касающиеся образовательного процесса, непосредственно связаны с проектной деятельностью, в процессе которой развиваются такие качества как: креативность, критичность мышления, ответственность и самостоятельность.

Метод проектов появился ещё в начале прошлого столетие, но до сих пор не утратил своей актуальности и значимости в наши дни.

Проектная деятельность может использоваться абсолютно во всех учебных заведениях, начиная от детских садов и заканчивая высшими учебными заведениями.

Данный метод реализуется на основе двух ведущих принципах гуманистической парадигмы образования:

- принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека предполагает соответствие проектируемых подсистем, процессов, ситуаций реальным потребностям, интересам и возможностям воспитанников;

- принцип саморазвития проектируемых систем, процессов, ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

По мнению Н.Ю. Пахома проект – это задание для учащихся, представленное в виде проблемы (осмысленного противоречия), их целенаправленная деятельность, в форме взаимодействия учащихся с педагогами и учащихся между собой, где результатом деятельности является способ решения проблемы проекта. Целью проектной деятельности становится поиск способов решения проблемы, т.е. снятия противоречия, а задача проекта формулируется как задача достижения цели в определенных условиях [2].

Дидактическую ценность проекта можно рассматривать как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателя.

С точки зрения учащегося проект – это возможность:

- делать самостоятельно что-то интересное в группе или одному;
- решить интересную проблему, сформулированную самими учащимися в виде цели и задач;

- максимально использовать свои возможности;

- проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания;

- принести пользу;

- публично показать достигнутый результат и т.п.

С точки зрения учителя (преподавателя) проект это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции, в числе которых:

- проблематизация;

- целеполагание и планирование деятельности;

- самоанализ и рефлексия;

- поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ);

- освоение методов исследования; практическое применение знаний, умений и навыков нестандартных ситуациях и др. [5].

По мнению Е.С. Полата, проекты можно классифицировать по различным основаниям:

- по виду ведущей деятельности: исследовательские, творческие, ролевые, игровые, информационные, практико-ориентированные;

- по предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные, литературно-творческие проекты, естественно-научные проекты, экологические проекты, языковые, культуроведческие, спортивные, исторические, музыкальные;

- по характеру координации проекта: явная или скрытая координация;

- по месту проведения: урочные, внеурочные;

- по характеру контактов: региональные, международные;
- по продолжительности проекта: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные;
- по количеству участников: личностные, парные, групповые [3].

Работа над проектом может проходить, как в индивидуальной, так и в коллективной форме.

Коллективная форма работы над проектом имеет огромное значение, так как способствует формированию навыков работы в коллективе, взаимодействия педагогов и учащихся, их сплочению.

Индивидуальная форма не менее актуальна, так как способствует развитию таких важных для проектной деятельности навыков, как самостоятельность, ответственность, инициативность.

Проектная деятельность способствует решению таких важных задач:

- обучение планированию;
- формирование навыков сбора, анализа и обработки информации;
- формирование умения составлять письменные отчёты;
- формирование позитивного отношения к работе, инициативы, энтузиазма;
- организация проектной деятельности с целью формирования проектного мышления учащегося;
- мотивация детей на получение знаний;
- развитие умения пользоваться полученными знаниями для разрешения новых познавательных-практических задач [4].

В рамках реализации практико-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов-психологов, на факультете психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого группой студентов был разработан социально – значимый проект на тему: «Терапия средой в психолого-педагогической работе с детьми и молодёжью, находящимися в трудной жизненной ситуации».

Создание проекта включало в себя следующие этапы:

1. Подготовительная работа:

- анализ объекта проектирования;
- выбор формы проектирования;
- теоретическое обеспечение проектирования;
- методическое обеспечение проектирования;
- пространственно-временное обеспечение проектирования;
- материально-техническое обеспечение проектирования;
- правовое обеспечение проектирования.

2. Разработка проекта:

- выбор системообразующего фактора;
- установление связей и зависимости компонентов;
- написание документа.

3. Проверка качества проекта:

- мысленное экспериментирование;
- экспертная оценка проекта;

- корректировка проекта;
- принятие решения об использовании проекта.

4. Внешняя оценка:

- определение значимости проекта, ценности;
- выявление пользы и выгоды от его реализации в сопоставлении с альтернативами.

В работе над проектом студенты проявили самостоятельность, инициативность, взяли на себя ответственность за ожидаемые результаты. Также данный проект способствовал сплочению, формированию активной жизненной позиции, самореализации и развитию творческого потенциала студентов.

Роль проектной деятельности очень велика для подготовки будущих педагогов-психологов. Ведь именно создавая и реализуя проекты появляется возможность сформировать в себе как личностные, так и профессиональные качества, а так же необходимые для данной работы навыки и умения.

Список литературы:

1. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Сам ГПИ, 1994. – 165 с.
2. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – М.: Аркти, 2003.
3. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. - №1. – С. 34.
4. Поляничева, Н.О. Роль проектной деятельности в достижении современных образовательных результатов / Н.О. Поляничева // Молодой ученый. – 2015. - №4. – С. 611-613.
5. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2014. – 144 с.

© Н.С. Филина, К.Ю. Брешковская

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Щепул Светлана Юрьевна

*магистрант, преподаватель кафедры педагогики
и современных образовательных технологий*

*Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика*

Жолтяк Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных
образовательных технологий*

*Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и значение компетентностного подхода в процессе подготовки педагогических кадров в системе высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, высшее педагогическое образование, самостоятельная работа, творческая деятельность.

FEATURES OF PREPARATION OF TEACHERS IN CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH

Shepul S.Y.

*graduate student, teacher of Department of pedagogics
and modern educational technologies*

Pridnestrovian State University

Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

Zoltyak E.V.

*the candidate of pedagogical Sciences, docent of Department of pedagogy and
modern educational technologies*

Pridnestrovian State University

Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

Abstract. The article discusses the features and value of the competence approach in the process of teacher training in higher education.

Key words: competence approach, competences, higher education, independent work, creativity.

Последнее десятилетие характеризуется сменой образовательной парадигмы. Программа модернизации современного образования ориентирует на повышение качества образовательных услуг. Система высшего образования в целом и педагогического в частности основывается на компетентностном подходе, в рамках которого должна происходить подготовка педагогических кадров. Необходимость внедрения компетентностного подхода обусловлена, прежде всего, мировой тенденцией интеграции, глобализации и гармонизации системы высшего образования. Современному обществу необходимы педагоги, способные целостно воспринимать педагогическую реальность, готовые к открытому созидательному диалогу со всеми участниками педагогического процесса. В связи с этим главная роль в процессе подготовки будущего учителя отводится ориентации на сущность категории «компетентность в обучении» и на наработки ученых в исследуемой сфере.

Проблему формирования профессиональных компетенций исследовали такие ученые как В.С. Безрукова, Ю.М. Жуков, С.Е. Шишов, И.Н. Агапов, Дж. Куллахан, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедева, Г.К. Селевко, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.

И.Г. Агапов и С.Е. Шишов рассматривают компетенцию «как общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированному на

самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, направленному на ее успешное включение в трудовую деятельность» [3, с. 5].

А.В. Хуторской считает, что компетентностный подход обеспечивает «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций, при этом предметное знание не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную роль» [2, с. 58].

Компетентность в обучении (лат. *competentia* – круг вопросов, в которых человек хорошо ориентируется) определяется как владение знаниями и умениями, которые позволяют эффективно действовать в какой-либо области. Компетенция рассматривается, как способность человека реализовывать на практике свою компетентность, которая приобретает будущими педагогами не только во время образовательного процесса, но и во внеаудиторной работе, в результате влияния среды и других аспектов.

С точки зрения Г.К. Селевко, «компетенция и компетентность выступают как образовательные конструкты компетентностного подхода, ориентирующего образование на создание условий для овладения комплексом компетенций, необходимых выпускнику для выживания и устойчивой жизнедеятельности в современных условиях» [1, с. 24].

При компетентностном подходе акцентируется внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не количество усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Результаты обучения как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, фиксируют то, что студент будет способен делать по завершении обучения в вузе. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

Отличительная черта компетентностного подхода от традиционной системы передачи ЗУН состоит в том, что компетентность обязательно включает в себя и личностные качества, такие как творчество, внимательность, коммуникабельность, целеустремленность и т.д. Наряду с этим главной задачей образовательной среды вуза выступает всяческое содействие развитию качеств личности, важных для эффективной работы именно в конкретной профессиональной деятельности. Постоянное стремление к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности, готовность к непрерывному повышению своей квалификации, профессиональному становлению становятся центральными вопросами при формировании компетентности будущих педагогов.

Подготовка компетентного специалиста – основная функция образовательного учреждения, специально создающего условия для решения данной проблемы.

Основу современного вузовского обучения составляют:

- воспитание и развитие личности будущего педагога; как процесса, построенного на творческой активности личности;
- формирование научного мышления студентов в процессе исследовательской деятельности;
- творческий характер совместной деятельности преподавателя и студентов;
- ориентирование будущего специалиста на исследование себя, своих возможностей и способностей.

Постоянный поиск оптимальных путей формирования профессиональной компетентности будущих педагогов является главной задачей педагогического вуза. Решение этой задачи лежит непосредственно в организации процесса обучения таким образом, чтобы преподавание тех или иных дисциплин находилось в тесной взаимосвязи с проведением мероприятий воспитательного характера вне занятий. Внеучебная деятельность студентов должна максимально развивать внутренний потенциал студентов, их самостоятельность, ориентировать на будущую педагогическую деятельность. Организации самостоятельной работы студентов, мы уделяем особое внимание, так как она является не только одной из главных составляющих учебного процесса, но и основным условием развития педагогической компетентности студентов. Работая самостоятельно, студенты усваивают учебный материал, развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, умения работать с учебной и научной литературой, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных кризисных ситуациях.

Самостоятельность влечет за собой большую ответственность за результаты познавательной деятельности, создает условия для определения индивидуальной траектории развития с учетом собственных возможностей и когнитивных способностей.

Еще одной особенностью подготовки педагогов в условиях компетентностного подхода является модернизация методического руководства работой студентов, изменения методов, форм и целей обучения.

Целью подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях компетентностного подхода, на наш взгляд, является создание таких условий, при которых будет возможно развить комплекс профессиональных умений и знаний, способы преобразования творческой деятельности, способности самостоятельно решать проблемы различного уровня сложности на основе использования собственного и социального опыта.

Цель в системе высшего педагогического образования, направленного на подготовку компетентных специалистов подчиняет себе содержание, и структуру образовательных задач, определяя и раскрывая их направленность. Среди причин создания достоверной системы задач можно выделить следующие:

1) конкретизация цели (концентрируя внимание на главном, преподаватель определяет первостепенные задачи, перспективы дальнейшей работы по формированию педагогической компетентности студентов);

2) открытое и доверительное взаимодействие в системе «преподаватель–студент»;

3) создание эталона оценки уровня сформированности профессиональной педагогической компетентности.

Вопрос выбора форм и методов обучения студентов в компетентностно-ориентированном образовании приобретает деятельностный характер. Используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера, акценты в подготовке студентов перенесены на процесс познания, эффективность и результативность которого зависит от активной преобразующей познавательной деятельности самого студента. Формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности студентов. Современного выпускника педагогического вуза характеризует его мобильность, способность самостоятельно добывать знания, остро реагируя при этом на инновационные процессы в образовании.

Методы активного обучения необходимо использовать на всех этапах организации познавательной деятельности студентов:

– на этапе первичного освоения знаний используются такие методы как проблемная лекция, лекция-дискуссия, эвристическая беседа и др.;

– этап закрепления и контроля характеризуется применением методов коллективной мыслительной деятельности, дискуссии и др.;

– на этап формирования профессиональных качеств и развития творческих способностей можно воспользоваться методами моделирования, решения педагогических задач, деловых и имитационных игр и др.

Использование активных методов обучения студентов способствует не только осознанному усвоению профессиональных знаний и умений, развитию профессионального мышления и интереса, но и развитию коммуникативных умений, так необходимых будущему учителю в практической деятельности.

В заключение необходимо отметить, что компетентностный подход вносит значительные коррективы в процесс подготовки будущих педагогов, придает ему деятельностный, практико-ориентированный характер. Студенты педагогических вузов при компетентностно-ориентированном обучении нацелены на самостоятельный поиск необходимого материала, на пополнение и обновление знаний, креативное и творческое мышление, что способствует формированию компетентной личности будущего педагога.

Список литературы:

1. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. - №4.

2. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №3.

3. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - №3.

© С.Ю. Щепул, Е.В. Жолтык

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАДИОСВЯЗИ

Вахрушев Алексей Серафимович

кандидат биологических наук, доцент,

доцент кафедры информационных технологий

и методики обучения информатики

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Россия

Аннотация. В статье раскрыты содержание и направления подготовки будущих педагогов дополнительного образования в области радиосвязи и электроники в инклюзивной среде. Представлен опыт и результаты работы коллективной радиостанции RZ4N XF при Вятском государственном университете Кировской области.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования, радиосвязь, электроника, технологии, образовательная среда.

TRAINING TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION ON THE RADIO

Vakhrushev A.S.

candidate of biological Sciences, associate Professor,

associate Professor, Department of information technology

and methods of teaching Informatics

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Vyatka State University»

Kirov, Russia

Abstract. The article reveals the content and direction of training future teachers of additional education in the field of radio communications and electronics in an inclusive environment. Presents the experience and results of work of collective of the radio station RZ4N XF at Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Vyatka State University» in Kirov region.

Key words: teacher of additional education, telecommunication, electronics, technology, educational environment.

Около 50 лет при Вятском государственном университете существует коллективная любительская радиостанция RZ4N XF (ex UA4KNL). За это время было подготовлено десятки педагогов дополнительного образования-руководителей радиокружков и школьного радио. На станции постоянно работают до 10-15 студентов. Существует так же школьная секция. Выпускники вуза часто заходят на станцию [1].

На первых порах изучалась азбука Морзе и основы любительской радиосвязи, конструировалась аппаратура и антенны. Вел курсы телеграфистов старший преподаватель В.К. Иньков – страстный коротковолновик (UA4NE). Часть занятий проводилось по радио. У меня и многих других студентов Владислав Константинович был первым наставником в мире радио. Мой первый позывной UW4NE напоминал мне об В.К. Инькове и был безмерной гордостью и радостью для меня.

В 60 годы было отличное прохождение на в 10 метровом диапазоне и большинство связей проводилось там. На станции появились первые QSL-карточки, подтверждающие факт проведения связи. В коридоре физмата мы повесили карту мира с линиями, обозначающими проведенные радиосвязи. Это так же способствовало популяризации хобби и привлечению новых членов. Выросла техническая база радиостанции. Если на первых порах это была самодельная аппаратура то сейчас появились фирменные передатчики, компьютеры, контроллеры для связи компьютеров с трансиверами.

В настоящее время существует два основных способа радиосвязи: аналоговый и цифровой. Вначале доминировал аналоговый способ – АМ, FM и, несколько позднее – SSB. Код Морзе (CW) был предвестником цифровой связи. Короткие и длинные нажатия ключа – передача точек и тире образуют коды символов. Время передачи каждого символа варьирует в зависимости от его длины. Самые ходовые буквы имеют самые короткие кодовые комбинации (e, i, t, a, n). Разные периоды времени передачи букв делают код Морзе очень трудным для автоматизации. Поэтому новые программы для приема телеграфа вызывают живейший интерес среди радиолюбителей. Старый добрый телеграф дожил до наших дней и до сих пор является показателем мастерства операторов.

Первый поворот от аналоговой радиосвязи к цифровой был сделан нами при подключении к радиостанции телетайпа, который был на станции наблюдения за искусственными спутниками земли в соседнем помещении. Это был громоздкий аппарат, работающий с грохотом и шумом. Тем не менее мы были заворожены появлением печатных символов на ленте аппарата. Конечно, никакой речи о внедрении такой связи в любительских условиях не было. При появлении первых дисплейных классов в школах и вузах многие радиолюбители занялись изготовлением самодельных компьютеров «Радио86РК» и «спектрум». Эта повальная мода не миновала и нашу радиостанцию. Было изготовлено несколько самодельных компьютеров и модифицированы заводские модели компьютеров в частности «Микроша» с целью адаптации к радиолюбительским программам а именно программы радиотелетайпа.

После успешного внедрения RTTY появилась возможность широкого внедрения данного цифрового вида связи в условиях школы и дошкольных учреждений. Интересна историческая судьба радиотелетайпа. На смену RTTY пришел AMTOR, в котором была возможность коррекции ошибок. После приема каждого блока информации приемная станция посылала сигнал АСК

либо NAK (Acknowledgment or Not Acknowledgment) в случаях успешного или неуспешного приема блока. Ошибочный блок передавался снова. Передача стала безошибочной, но более медленной. К тому же применялся код Бодо, исключающий передачу бинарных файлов. Выход был найден при внедрении пакетной связи, основанный на применении протокола AX-25-радиолюбительского варианта протокола интернета. Здесь используется код AASCII и коррекция ошибок на основе кодов Рида Соломона. Блок схема радиостанции включала саму радиостанцию, блок TNC (контроллер пакетной связи) и персональный компьютер.

Первый контроллер мы получили от знакомых радиолюбителей США. Последующие мы изготовили самостоятельно. Особенно интересной стала разновидность пакетной связи – APRS. Она автоматически передает координаты станции и может применяться для передачи сигналов бедствия и других коротких сообщений (СМС). Они могут регистрироваться не только станцией корреспондента, но и на его почтовом ящике в режиме off-line. Так, наш ящик имеет название RZ4NXF-1 (Рис.1) показывает карту размещения почтовых ящиков (BBS) Европы. Многие BBS находятся на точках пересечения радиосетей с интернетом. То есть возникла возможность вовлечения сетей интернета в радиолюбительские связи.

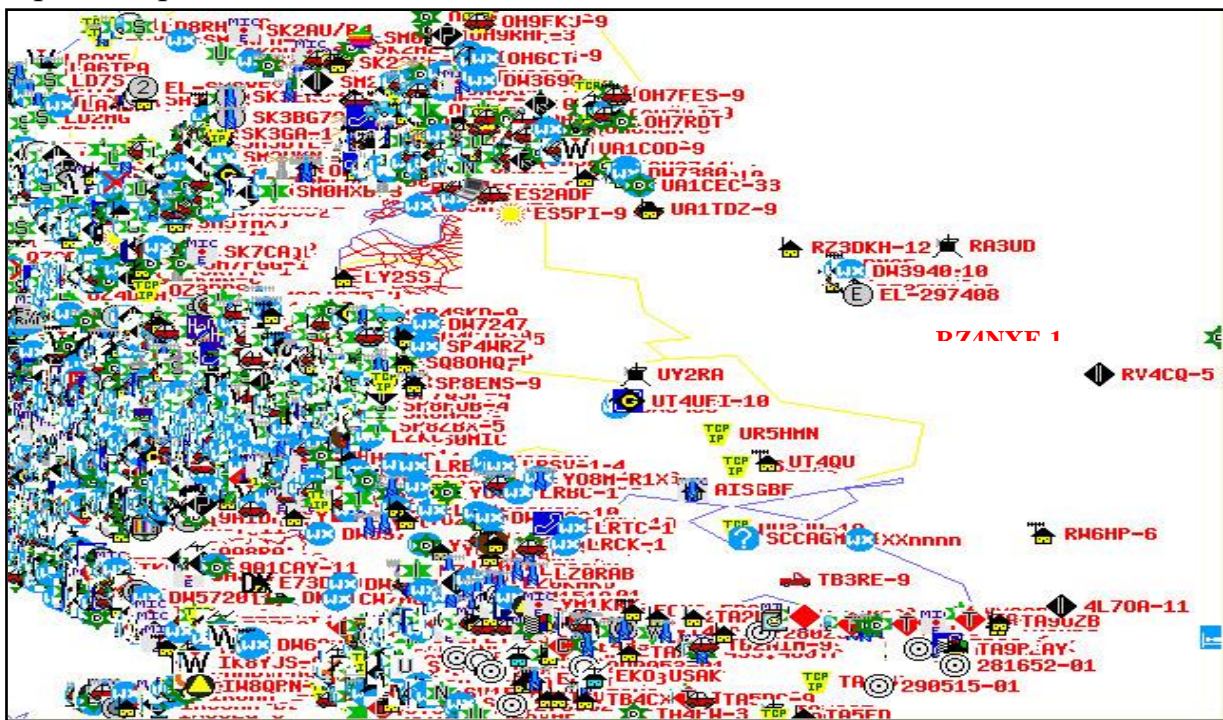


Рисунок 1 – Схема размещения почтовых ящиков Европы

Технические сложности реализации пакетной связи, в частности, малая доступность контроллеров TNC и работа только на УКВ заставили радиолюбителей вернуться к радиотелетайпу. В наши дни характерные звуки RTTY слышны на многих диапазонах КВ. Довольно часто проводятся соревнования в этом виде связи.

Новая разновидность телетайпного режима PSK-31 была разработана Питером Мартинец [1] на основе радиоприемной техники с повышенной стабильностью частоты и применением цифровых процессоров для обработки сигналов. Как впоследствии оказалось, что и классический самодельный трансивер UW3DI вполне способен работать в этом режиме [2, 3, 4]. Мартинец разработал новый код (varicode), который подобно коду Морзе преобразовывал буквы латинского алфавита в нули и единицы. Простейшей кодовой комбинацией была сам единица. Далее следовали комбинации 11, 101, 111, 1101, 1111. Таким образом в десятибитный код можно было внести все 128 символов кода ASCII. Для операционной системы Windows с кодом ANSI был разработан расширенный код PSK31. Для проведения связей с разумной скоростью до 50 слов в минуту была выбрана скорость 31.25 Бод, что соответствовало ширине канала передачи 31,25 гц. Вместо частотного разноса как в радиотелетайпе для передачи единиц автор применил реверсирование полярности несущей – binary phase shift keying, что привело к появлению полного названия технологии BPSK31. Автор попытался также ввести коррекцию ошибок-quadrature polarity reversal keying-QPSK. Позднее появилась удвоенная и т.д. скорость передачи. Наши работы показали, что и классический самодельный трансивер UW3DI вполне способен работать в этом режиме. Эта технология позволила проводить более оживленные связи, поэтому является самым популярным цифровым методом среди радиолюбителей [5]. Программы MixW и MMvay наиболее распространены.

Менее распространена технология передачи изображений и картинок SSTV (slow scan television). Так около частоты 14,235 Гц можно видеть и слышать медленно появляющиеся изображения QSL – карточек и других рисунков. Этой теме мы посвящаем отдельное занятие. Цифровые виды связи открыли новый путь в эфир – через компьютер.

Не менее важен исторический аспект радиосвязи: работа радистов во время ВОВ, аппаратура тех времен. Мы продолжаем эту традицию. Ежегодно коллектив радиостанции со специальным позывным принимает участие в соревнованиях по случаю Дня победы. Также участвовали в Сеансе памяти в 4 часа утра 22 июня. На заседаниях секции заслушиваем доклады о подвигах связистов, собираем и реставрируем радиостанции тех лет. Например, на станции есть восстановленные и работающие А7Б, РБМ и т.д. Многие прочитали с интересом книгу «Красные уши» о воспоминаниях участников тех лет.

Мы освоили технологию передачи информации для низких отношений сигнала/шум (-28s/n dB), разработанную американским физиком Джоном Тейлором – WSPR (weak signal propagation reporter) пригодную для связей через луну и маломощных передатчиков с плохими антеннами. Цикл работы включал 10 мин приема и 2 мин передачи. Мы инсталлировали эту программу, выставили все параметры и получили хорошие результаты.

Эта работа привлекла наше внимание к работе через радиолобительские спутники. Для наблюдения за спутниками мы поставили телескоп и программу

Orbitron [7]. Первым радиолюбительским спутником был Оскар (AO7), в настоящее время это МКС, ряд китайских спутников и т.д. Студенты почувствовали интерес к астрономии и небесной механике. Мы проводили многие вечера на астрономической площадке института. Появился импульс к освоению новых диапазонов. Для передачи сигнала на спутники (uplink) и приема (downlink) мы смонтировали поворотные антенны на 144 и 432 МГц (9 и 21 элемент соответственно). Провели первую связь с МКС. Смонтировали аппаратуру для наблюдения за телеметрией спутников. В настоящее время работы продолжают.

Наиболее технически и программно вооруженная группа студентов осваивает новую технику радиосвязи – SDR приемники и передатчики. Где часть функций аппаратной части передана программной стороне [2]. Менее подготовленные слушатели изготавливали более простые приемники прямого преобразования [5]. Появление специальности «Медицинская физика» привело нас к созданию медицинских приборов, в частности, применение цифровой обработки звукового сигнала в слуховых аппаратах. Было написано несколько курсовых и дипломных работ. По специальностям «География» и «Экология» мы освоили прием погодных карт со спутников типа Метеор и NOAA с помощью дешевой китайской радиостанции Baofeng уф-5г на частоте 137,xx МГц и соответствующих программ работы с факсом.

Таким образом, сочетание техники и технологий позволило резко расширить подготовку будущих педагогов в инклюзивной среде.

Список литературы:

1. Вахрушев, А.С. Роль университетской коллективной радиостанции в подготовке будущих учителей математики, информатики и физики / А.С. Вахрушев // Материалы II международной научной конференции ФГБОУ ВПО МГПУ. – М., 2015. – С. 117-120.

2. Вахрушев, А.С. Применение SDR приставки к ICOM и радиовещательным приемникам / А.С. Вахрушев, В.В. Кутергин. [Электронный ресурс]: <http://www.CQHAM.ru>.

3. Вахрушев, А.С. Делитель частоты для ГПД P107M / А.С. Вахрушев, В.В. Кутергин. [Электронный ресурс]: <http://www.CQHAM.ru>.

4. Вахрушев, А.С. Передающая приставка для радиоприёмника P-326M / А.С. Вахрушев, А.А. Вахрушев // Радио–Дизайн, 2001. - №14. – С. 21-25.

5. QST, 2016. – July. – P. 34-37.

6. Программа Orbitron [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.stoff.pl>.

7. <http://www.stoff.pl>.

© А.С. Вахрушев

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВУЗЕ**

Гаврилова Анастасия Игоревна

студентка кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Мусихина Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Аннотация. В статье раскрыты подходы и использование информационных технологий обучения студентов-дефектологов. Информатизация создаёт дополнительные возможности для стимулирования у данной категории творческого мышления, самостоятельности, контроль и самоконтроль. Повышается уровень индивидуальной работы преподавателя.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, студенты-дефектологи, личностно-ориентированный.

**INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING
STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY**

Gavrilova A.I.

student of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Musikhina S.A.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

associate Professor of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Abstract. The article reveals approaches and the use of information technologies of training of students of special education. Computerization creates additional opportunities for stimulation in this category of creative thinking, autonomy, control and self-control. Increases the level of individual work of the teacher.

Key words: information technology, learning, students, speech pathologists, student-centered.

Информатизация высшего образования – это реализация комплекса мер, направленных на повышение уровня подготовки специалистов путём

расширения сферы использования вычислительной техники и компьютерных технологий в учебной и научно-исследовательской работе, в управлении учебным процессом.

Процесс информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей развития предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию потенциала информационных технологии образования для развития личности студентов-дефектологов, повышения уровня креативности их мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между ними.

Проблемами информатизации высшего образования занимались Б.С. Гершунский, О.А. Козлов, О.П. Околелов, И.В. Роберт, Ю.М. Цевенков, В.Ф. Шолохович.

Информационные технологии – это дидактический процесс с применением целостного комплекса компьютерных и других средств обработки информации, позволяющий на системной основе организовать оптимальное взаимодействие между преподавателем и обучающимися с целью достижения гарантированного педагогического результата. Следует заметить, что информационная технология обучения может рассматриваться не только как процесс, но и как результат ее проектирования педагогом [6].

Существует два подхода информационных технологий обучения. В рамках первого предлагается рассматривать информационную технологию обучения как дидактический процесс, организованный с использованием совокупности внедряемых в систему обучения принципиально новых средств и методов обработки данных, представляющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучающихся. В рамках второго речь идет о создании определенной технической среды обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные средства [3].

С данных позиций информационные технологии обучения предложено различать: по способу получения знаний; по степени интеллектуализации; по целям обучения; по характеру управления познавательной деятельностью пользователей в компьютерной обучающей программе.

По способу получения знаний предлагается различать декларативные и процедурные способы получения знаний. Технологии декларативного типа ориентированы на предоставление и проверку знаний в виде порций информации.

По степени интеллектуализации информационные технологии обучения условно подразделяются на два вида: системы программированного обучения и интеллектуальные обучающие системы. Системы программированного обучения предполагают получение обучающимися порций информации в

определенной последовательности и контроль ее усвоения в заданных узлах учебного курса. Интеллектуальные обучающие системы характеризуются такими особенностями, как адаптация к знаниям и особенностям пользователей, гибкость процесса обучения, выбор оптимального учебного воздействия, определение причин совершаемых ошибок.

По целям обучения информационные технологии предлагается разбить на следующие два вида: обучение навыкам использования конкретных методов в практической деятельности, получение и систематизация различных фактических данных; обучение анализу информации, ее систематизации, творчеству, методике проведения исследования.

По характеру управления познавательной деятельностью обучающихся при работе с педагогическими программными продуктами они разделяются на линейные, разветвленные, ветвящиеся, а также программы, содержащие все указанные признаки – комбинированные [4].

Модернизация специального образования повлекла за собой растущую потребность в специалистах-дефектологах, свободно владеющих коммуникативной компетентностью в профессиональной деятельности. Следовательно, выпускнику Курганского Государственного Университета предъявляются дополнительные требования в области его языковой подготовки, что обуславливает необходимость поиска новых идей для совершенствования достигнутого уровня языковой подготовки с учетом современного информационного этапа развития общества. Образовательные учреждения должны сегодня готовить специалистов, свободно ориентирующихся в современном информационном пространстве и способных применять полученную информацию в своей профессиональной деятельности. Информационные технологии, использующие компьютерные формы обучения, современный уровень развития телекоммуникаций, дистанционные технологии составляют основу новых форм обучения в наступившем столетии.

Практика показывает заинтересованность студентов-дефектологов в использовании современных информационных технологий в процессе обучения, как в аудитории, так и при организации самостоятельной работы. В последнем случае оптимально используются возможности реализации таких принципов обучения, как активность и доступность. Кроме того, развиваются такие мыслительные операции и общие умения, как анализ, синтез, аналогия и моделирование, причем в таких формах, которые не дублируют формы традиционного обучения. На этой основе формируется поисковая активность студентов-дефектологов при отборе информации.

Применение готовых электронных обучающих и контролирующих программ позволяет выполнять конкретные задачи при самостоятельной работе по обучению различным аспектам языка: фонетике, грамматике, устной речи, письму, аудированию. Такие программы состоят из теоретической, практической частей и системы контроля. Электронная форма представления образовательной информации представляет собой удобную альтернативу традиционным бумажным учебным материалам: учебникам, пособиям,

журналам и т.д. Главные преимущества электронной формы представления учебной информации для самостоятельной работы студентов-дефектологов – большие выразительные способности в представлении учебного материала (видео, звук, динамические изображения – анимации), интерактивность. Для преподавателя предоставляется возможность быстрого внесения исправлений и добавлений в учебный материал, а так же появление новых способов доставки информации студентам – через специальные архивы на серверах, посредством электронной почты и образовательных WEB-страниц, а так же в виде электронных библиотек и возможностей эффективного поиска нужных сведений в огромных массивах информации .

Большую роль играет применение информационных технологий в создании тематических проектов. Положительными моментами этой формы работы являются не только развитие у студентов-дефектологов умений самостоятельно осуществлять поиск и оценку информации, творческий подход, но и коллективная работа над проектом.

Популярностью среди студентов Курганского Государственного Университета пользуются электронные викторины, квесты, направленные на углубление знаний и практических умений по курсу. Они проводятся ежегодно на определенно выбранную тему. Использование интернет-технологий позволяет создавать викторины, как в реальном времени, так и в виде постоянно действующих ресурсов. Опыт применения игр выявил следующее: они реально способствуют повышению качества обучения не только по данной дисциплине, но и по смежным дисциплинам, за счет активизации процесса изучения материала; в ненавязчивой форме позволяют осуществить самоконтроль знаний и побуждают студентов-дефектологов к самостоятельному устранению выявленных пробелов; приобретаются навыки принятия решений; особенно велика роль такой формы обучения и контроля по темам дисциплины, выносимым на самостоятельное изучение; игровая форма вносит элемент индивидуализации в обучение, способствует интеллектуальному сотрудничеству преподавателей и студентов-дефектологов.

Интенсивность общения учащегося с преподавателем при использовании сетевых возможностей во много раз превосходит традиционную, учебный процесс неизбежно становится индивидуализированным, а в учебном материале могут быть использованы все возможности компьютерных технологий.

Многие преподаватели используют e-mail как организационный момент в преподавании – работа со студентом становится более индивидуально направленной: на собственный адрес студент получает план работы, раздаточные материалы, подготовленные преподавателем; преподаватель получает от студента его работы, исправляет и тут же с рецензией отправляет.

Одним из способов организации самостоятельной работы студентов-дефектологов является Интернет, применение которого в учебном процессе обладает рядом преимуществ: возможность выбрать индивидуальный режим работы для каждого студента, получить актуальную информацию по

конкретной проблеме, пользоваться словарями и энциклопедиями, организовать диалог со всем миром, участвовать в чатах и форумах.

Одним из важных факторов совершенствования системы подготовки профессиональных кадров является активное использование в образовательном процессе современных информационных технологий образования. Несмотря на наличие в этой области серьезных исследований, до сих пор весьма острой остается потребность в дальнейшей разработке ее теории и методологии. В последние годы наметился прогресс в создании педагогических технологий, адекватных целям, содержанию и методам интенсивного обучения, в результате чего в вузах разработано большое разнообразие перспективных информационных технологий образования, которые позволяют эффективно решать многие дидактические проблемы, существующие сегодня в высшей школе при подготовке высококвалифицированных профессионалов.

Рассмотренные в работе психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационные технологии в образовании должны помочь педагогам успешно решать задачи интенсификации учебного процесса на современном этапе развития компьютерного обучения, а реализация практических рекомендаций и предложений будет способствовать более эффективному использованию информационных технологий образования в их профессиональной деятельности.

Благодаря передовым информационно-коммуникационным средствам появилась возможность равномерно распределять преподавательские силы, максимально разнообразить процесс передачи знаний и охватывать гораздо большее количество потенциальных студентов-дефектологов – за счет популяризации дополнительного, второго образования, с одной стороны, и снижения социально-возрастных барьеров, с другой.

Таким образом, информационные технологии обладают достоинствами, дающими им преимущества перед традиционными методами и формами организации обучения, а именно: возможность реализации принципа индивидуализации деятельности; наличие быстрой обратной связи; большие возможности наглядного предъявления материала; активность, самостоятельность.

Список литературы:

1. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987.
2. Громов, Г.Р. Очерки информационной технологии / Г.Р. Громов. – М.: Инфоарт, 1992.
3. Козлов, О.А. Развитие образования в условиях информатизации общества / О.А. Козлов. – Серпухов: МО, 2000.
4. Кукушин, В.С. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / В.С. Кукушин. – М.: МарТ, 2004.
5. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994.

6. Хомоненко, А.Д. Основы современных компьютерных технологий: учеб. пособие / под ред. проф. А.Д. Хомоненко. – СПб.: КОРОНА-Век, 2009.

7. Шутилов, Ф.В. Виды информационных технологий / Ф.В. Шутилов, М.В. Зелинская, М.Ф. Бовыкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа www.prepod2000.kulichki.net/item_282.html.

© А.И. Гаврилова, С.А. Мусихина

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ

Коваленко Анастасия Павловна

*Магистранка 1 курса Института педагогики и психологии образования
ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема учета психологических особенностей восприятия информации при создании электронных курсов.

Ключевые слова: восприятие, психологические особенности, информация, электронные курсы.

CONSIDERATION OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PERCEPTION WHEN CREATING E-LEARNING COURSES

Kovalenko A.P.

*Magistracy 1 course of the Institute of pedagogy and psychology of education
Moscow State city University of Education
Moscow, Russia*

Abstract. The article examines the psychological characteristics of perception information when creating e-learning courses.

Key words: perception, psychological characteristics, information, e-courses.

Любая новая форма обучения, в том числе и дистанционная, требует создания психолого-педагогических оснований, без которых невозможно говорить об успешности и качестве учебного процесса. Наряду с учетом дидактических принципов организации процесса обучения, следует выделить также ряд психологических принципов, влияющих на успешность и качество дистанционного обучения:

Тщательное и детальное планирование деятельности студента, ее организация, четкая постановка задач и целей обучения;

Разработка необходимых учебно-методических материалов, опирающихся на психологические особенности восприятия, памяти, мышления, внимания, с учетом личностных особенностей студентов;

Наличие обратной связи между студентами и преподавателем, между студентом и учебным материалом;

Умение студентов самостоятельно работать с информацией.

Наиболее значимой из перечисленных принципов является проблема разработки учебно-методического обеспечения.

Особое место здесь занимает проблема технологической реализации учета психологических особенностей восприятия информации при разработке курса. Эти особенности заключаются в том, что:

- органы чувств ограничены в своей способности реагировать на стимулы, поэтому они могут улавливать лишь ограниченное количество сообщений из окружающей среды;

- стимулы исходящие из внешней среды непрерывно интерпретируются в соответствии с установившимися с детства категориями образов;

- характер перцептивной задачи влияет на эффективность восприятия;

- наше восприятие организовано таким образом, что любой объект мы видим как фигуру, выделяющуюся на каком-то фоне.

- части фигуры кажутся лежащими ближе к наблюдателю, чем фон. Фон кажется находящимся за фигурой;

- мозг человека склонен заполнять пробелы в воспринимаемом материале, так что отдельные фрагменты дополняются до простого и законченного контура;

- организация восприятия осуществляется путем группировки элементов по признакам их близости, сходства, непрерывности и симметрии;

- зрительное восприятие формы предмета определяется величиной предмета, его расстоянием до глаз, освещенностью, контрастом между яркостью объекта и фона и т.д.;

- мозг человека испытывает информационную перегрузку, если он не может осуществить выбор среди слишком большого количества сигналов;

- содержание восприятия зависит от поставленной перед человеком задачи и мотивации его деятельности;

- на содержание восприятия, так же, влияют установки субъекта, эмоции.

Кроме того, необходимо учитывать так же и то, что:

- чем больше наше внимание будет привлечено новизной, сложностью или интенсивностью стимула, тем больше вероятность того, что стимул будет воспринят;

- выбор информации, поступающей в мозг из окружающего мира, больше всего зависит от потребностей и интересов самого человека, так как любая деятельность всегда связана с потребностью;

- монотонность, шаблонность информации понижает устойчивость внимания, что может привести к снижению мыслительной работоспособности;

- чрезмерная простота или сложности материала, а также частая похвала или критика может привести к снижению внутренней мотивации[3].

Успешность обучения в ДО связана с особенностями сенсорно-перцептивных процессов, определяющих восприятие информации и составляющих процессов, создающих возможность удерживания информации в памяти и ее воспроизведения.

На основании анализа литературы и исследований автора работы, были сформулированы психологические рекомендации, которые необходимо учитывать при разработке электронных учебных программ [1].

При разработке формата кадра и его построении необходимо учитывать то, что существуют смысл и отношение между объектами, которые определяют организацию зрительного поля, поэтому компоновать объекты нужно:

- близко друг от друга ,т.к. чем ближе объекты друг к другу в зрительном поле, тем с большей вероятностью они организуются в единые, целостные образы;

- по сходству процессов, т.к. чем больше сходство и целостность образов, тем с большей вероятностью они организуются;

- учетом свойств продолжения, так как, чем больше элементы в зрительном поле оказываются в местах, соответствующих продолжению закономерной последовательности, тем с большей вероятностью они организуются в целостные единые образы;

- таким образом, чтобы они образовывали замкнутые цепи, так как чем больше элементы зрительного поля образуют замкнутые цепи, тем с большей готовностью они будут организовываться в отдельные образы;

- с учетом особенности выделения предмета и фона при выборе формы объектов, размеров букв и цифр, насыщенность цвета, расположения текста и т.д.;

- не перегружая визуальную информацию деталями, яркими и контрастными цветами;

- выделять учебный материал, предназначенный для запоминания, цветом, подчеркиванием или размером шрифта[4].

Учет психологических особенностей восприятия информации при создании электронных курсов будет способствовать повышению качества электронных учебных программ, решению задачи развития, сохранению высокой активности и интеллектуальной работоспособности, эффективному использованию при любой форме обучения, вплоть до самостоятельной, созданию благоприятных условий для учебно-познавательной деятельности [2].

Список литературы:

1. Мур, М.Г. Три вида интерактивности [Электронный ресурс] / М.Г. Мур // Глобальная сеть дистанционного образования. – Электрон. дан. – М., 2004. – Режим доступа: <http://www.gdenet.ru/teaching/design/interaction/3>.

2. Степанова, Е.А. Активные методы обучения иностранному языку как средство оптимизации профессиональной компетенции студентов [Электронный ресурс] / Е.А. Степанова. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2012. – Режим доступа: www.stepanova.doc.

3. Серкова, Н.В. Восприятие электронной информации при дистанционном обучении. [Электронный ресурс] / Н.В. Серкова. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2000. – Режим доступа: [http://ido.tsu.ru/files/pub2000/1\(2-2\)35-37.pdf](http://ido.tsu.ru/files/pub2000/1(2-2)35-37.pdf).

4. Андреев, В.Н. Психологические аспекты представления информации на экране дисплея в автоматизированных обучающих системах / В.Н. Андреев. – М., 1991.

© А.П. Коваленко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Максимова Анна Николаевна

студентка кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Мусихина Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Аннотация. В статье раскрыты основные методы использования современных информационных технологий в образовательном процессе. Влияние информационно-коммуникационных технологий на качество обучения детей и основные требования к современному педагогу.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, педагог, учащиеся, мультимедиа технологии, интерактивная электронная доска, средства массовой коммуникации.

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS

Maksimova A.N.

student of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Musikhina S.A.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

associate Professor of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Abstract. The article describes the main methods of using modern information technologies in the educational process. The impact of information and communication technologies on the quality of education for children and basic requirements to the modern teacher.

Key words: ICT, teacher, students, multimedia technology, interactive whiteboard, mass communication.

В настоящее время происходит смена педагогической парадигмы, когда основной целью системы образования является подготовка специалистов двойной компетенции: с одной стороны, жестко связанных с профессией, а с другой – способных не только понимать возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), но и использовать их, адаптируя к выполнению практических задач, решению специализированных проблем, возникающих в различных областях деятельности человека. Информационные технологии составляют основу формирования общепрофессиональных компетенций современного специалиста любого профиля. В частности, использование ИКТ является необходимым условием повышения результативности образования, развития более эффективных подходов к обучению, совершенствованию методики преподавания [4, с. 7].

Проблемам компьютеризации образования были посвящены фундаментальные работы отечественных ученых: Б.С. Гершунского, А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, Э.И. Кузнецова, Г.М. Киселева, И.В. Абакумова, Ю.А. Гладышевой, Е.Ю. Мальцевой, Л.А. Зайцевой и многие другие [4, с. 36].

Как показывает практика, обучение с использованием ИКТ дает возможность активизировать познавательную деятельность учащихся, формировать направленное восприятие.

При этом использование возможностей ИКТ позволяет обеспечивать обучающихся специфичной наглядно-образной информацией в сочетании с графической и алфавитно-цифровой. Восприятие информации является важнейшим этапом, так как от адекватности восприятия реальному образу зависит результат процесса усвоения [4, с. 58].

Психологическую основу обучения составляет процесс усвоения знаний, оптимальная организация которого предполагает учет его компонентов и закономерностей. К основным компонентам процесса усвоения знаний относятся: первоначальное восприятие, осмысление, обобщение (формирование понятий), закрепление знаний и формирование умений и навыков, их применение, проверка и оценка (самооценка).

Все это можно реализовать с помощью мультимедиа технологий. Мультимедиа (от англ. multimedia) в дословном переводе означает многосредность, множество сред, где средой считается звук, видео, текст и другие данные. Включение мультимедийных образовательных материалов, новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебный процесс позволяет: представить обучающие материалы не только в печатном, но и в графическом, звуковом, анимированном виде, что дает многим учащимся реальную возможность усвоить материал на более высоком уровне; автоматизировать систему контроля, оценки и коррекции знаний; автоматизировать процесс усвоения, закрепления и применения учебного материала с учетом интерактивности многих электронных учебных пособий;

осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения; существенно повысить интерес к дисциплинам, что также определяет качество обучения; получить доступ и оперировать большим объемом информации; формировать информационную культуру, в том числе обучать студентов находить и использовать различные виды информации, что является одним из важнейших умений в современном мире; организовать внеучебную работу; предоставить возможности дистанционного обучения тем, кому это необходимо [3].

Интерактивная электронная доска. Она широко используется в процессе обучения по целому ряду учебных дисциплин, так как позволяет преподавателю применять новые методы и приемы в своей профессиональной деятельности, а также сделать более доступной для понимания любую информацию. Интерактивные методы можно применять, как групповой способ обучения, для обучения с помощью игровых технологий, при фронтальном и дискуссионном обучении. Наиболее подходящими формами работы являются групповые виды деятельности и игровые технологии. Одним из примеров реализации таких форм работы является использование интерактивной Flash-анимации, где реализуется технология свободного перемещения объектов.

Современное образование немислимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Глобальный процесс информатизации общества, культуры ставит новые задачи перед образовательной системой. Одним из путей воспитания самостоятельной, творческой личности, способной свободно ориентироваться в существующем информационном обществе, является целенаправленное, продуманное включение современных информационных средств в учебно-воспитательный процесс. Сегодня современный учитель – это высокопрофессиональный педагог, использующий в своей работе информационные технологии. Сейчас перед учителем открываются широкие возможности применения компьютерных презентаций в программе PowerPoint, применение иных электронных ресурсов, возможностей Интернета, всё это является гарантом эффективности учебного процесса. Презентацию учитель может подготовить сам или поручить ее создание учащимся. Такая презентация может быть использована во время проведения различных форм уроков или как мультимедийное пособие для самостоятельной работы учеников при подготовке к уроку.

По мнению российских экспертов, применение новых информационных технологий обучения в образовательном процессе позволяют повысить эффективность практических и лабораторных занятий по естественнонаучным дисциплинам не менее чем на 30%, объективность контроля знаний учащихся – на 20-25%. Успеваемость в контрольных группах, обучающихся с использованием информационных технологий, как правило, выше в среднем на 0,5 балла (при 5-балльной системе оценки). Скорость накопления словарного запаса при компьютерной поддержке изучения иностранных языков повышается в 2-3 раза [1].

Применение новых информационных технологий в обучении имеет несколько направлений применения в образовательном процессе: компьютер, как средство контроля знаний; лабораторный практикум с применением компьютерного моделирования; мультимедиа технологии, как иллюстративное средство при объяснении нового материала, персональный компьютер, как средство самообразования [6].

Современный учитель при подготовке и проведении учебных занятий по дисциплинам различных блоков учебного плана использует информационные технологии как инструмент для обучения детей [5].

Основными современными требованиями к педагогу любой дисциплины являются: наличие высокого уровня компьютерной грамотности, информационной культуры, умение применять различные программные продукты для достижения поставленной цели, знание функциональных и дидактических возможностей средств ИТ. Основная задача преподавателя осуществляющего деятельность в современном образовательном процессе – это развитие учащегося, его личностное становление. Информатизация сферы образования способствует поиску путей использования потенциала средств ИТ с целью повышения эффективности учебного процесса, развитию у учащихся навыков использования средств ИТ в будущей профессиональной деятельности [2, с. 10].

Таким образом, применение информационных технологий, применяемых в обучении студентов значительно повышает познавательную активность учащихся; формируются компетенции в области коммуникации; расширяется творческая и интеллектуальная составляющие учебной деятельности.

Список литературы:

1. Гладышева, Ю.А. Особенности применения информационных технологий в образовательном процессе вуза Оренбургский государственный университет / Ю.А. Гладышева. – Оренбург, 2013.
2. Дьяков В. Компьютер для студента / В. Дьяков, Ю. Новиков, В. Рычков. – СПб., 2000. – 587 с.
3. Зайцева, Л.А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения / Л.А. Зайцева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. [электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm>.
4. Киселев, Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство торговая корпорация «Дашков и К°», 2014. – 304 с.
5. Мальцева, Е.Ю. Информационные технологии анализа состояния предприятий АПК Краснодарского края / Е.Ю. Мальцева // Концепт. – 2014.
6. Тыщенко, О.Б. Границы возможностей компьютера в обучении / О.Б. Тыщенко, М.В. Уткес // Образование. – 2002. - №4. – С. 85-91.

© А.Н. Максимова, С.А. Мусихина

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО– КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ– ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Плехова Алёна Александровна

*студентка 3 курса факультета психологии, дефектологии
и физической культуры*

*ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в работе учителя-логопеда, особенности применения ИКТ на занятиях с дошкольниками.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, учитель-логопед.

FEATURES OF APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHER–SPEECH THERAPIST PRESCHOOL

Plechova A.A.

*3rd year student of the faculty of psychology, defectology and physical education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education*

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Abstract. The article discusses the possibilities of information and communication technologies (ICT) in the teacher-speech therapist, characteristics of ICT use in the classroom with preschoolers.

Key words: information and communication technology, teacher and speech therapist.

На современном этапе развития представить общество без компьютеров невозможно. Информационные технологии входят в жизнь ребенка с ранних лет и оказывают большое влияние на его развитие. Используя компьютер в учебно-воспитательном процессе, мы готовим новое поколение к будущей жизни в информационном обществе.

Компьютеризация проникла практически во все сферы жизни и деятельности современного человека. Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование – логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира в целом [3].

Компьютерные технологии обучения – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер [7].

Использование компьютерных технологий – это быстрый и удобный способ подбора необходимого речевого, литературного материала и его

оформление с помощью различных информационных и электронных ресурсов, ведение документации (анкеты, речевые карты, индивидуальные карточки с заданиями, конспекты занятий по темам) в электронном виде, создание мультимедиа-презентаций.

Используя на занятиях мультимедиа-презентации, компьютерные игровые упражнения, можно решить одновременно несколько коррекционно-развивающих задач: коррекция звуковой стороны речи; развитие слухового внимания и фонематического восприятия; формирование лексико-грамматических средств языка; развитие связной речи. Используя нетрадиционные методы и приемы, учитель-логопед предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность коррекционной работы в целом [2].

На сегодняшний день для детей с различными отклонениями в развитии разработаны специализированные компьютерные программы: «Мир за твоим окном», «Состав слова», «Состав числа», «Лента времени», «Моя жизнь» и другие. Для работы с детьми-логопатами наиболее приемлемы такие программы как: логопедический тренажер «Дэльфа-142», читалка «SST QuickRead», «Игры для Тигры», а также модуль «Семейный наставник – русский язык».

Для развития фонематических представлений используют такие задания как: выберите слово, в котором есть звук З или С («Дэльфа-142»); прослушайте и выберите слова со свистящими согласными («Семейный наставник»). Чтобы автоматизировать чтение языковых единиц (буква, слог, слово) применяется тексты различной сложности в программе SST QuickRead. Программа «Игры для Тигры», предназначенная для коррекции: речевого дыхания, интенсивности голоса, логоритмической структуры речи [6].

У дошкольников хорошо развито произвольное внимание, и учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывает интерес и обращает на себя внимание. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным [8].

Одним из преимуществ, ИКТ является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое дело до конца. Общение с компьютером вызывает у дошкольников живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе [1].

Применение информационных технологий, позволяет повысить интерес к логопедическим занятиям, поддерживать внимание на всех этапах занятия, развивать познавательную активность. Создание мотивации, повышение эмоционального настроения – одна из главных составляющих залога успеха в предупреждении и коррекции нарушений чтения и письма.

Занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития мелкой моторики. В любых играх самых простых и сложных детям необходимо учиться нажимать пальцами на определенные клавиши, что развивает мелкую мускулатуру рук [5].

В процессе занятий с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому, становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных предметов. Решая, заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Таким образом, использование компьютерных средств обучения помогает развить у дошкольников такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также приобщает их к сопереживанию, помощи герою программы [3].

Внедрение информационных технологий в процесс обучения проводится с учетом санитарно-гигиенических норм, что обеспечивает здоровьесберегающий режим обучения. Занятия с компьютерной поддержкой должны строиться грамотно. За компьютером дети находятся не более 20 минут, но и это время разбивается на несколько периодов. В течение занятия проводятся физкультурные минутки, для снятия зрительного напряжения проводятся специальные упражнения для глаз. Смена видов деятельности способствует снижению утомляемости детей [4].

Таким образом, использование в логопедической работе информационно-коммуникативных технологий поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность работы учителя-логопеда.

Список литературы:

1. Гаркуша, Ю.Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Черлина, Е.В. Манина // Логопед. – 2004. - №2.
2. Кукушкина, О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы / О.И. Кукушкина // Дефектология – 1994. - №5.
3. Лагузина, С.Л. Информационные технологии в обучении младших школьников / С.Л. Лагузина [Электронный ресурс] www.pedsovet.org.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
5. Лизунова, Л.Р. Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе / Л.Р. Лизунова // Логопед. – 2006. - №4.

6. Морев, И.А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения: учеб. пособие / И.А.Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 174 с.

7. Соприна, М.В. Компьютерные технологии в коррекции речевого развития дошкольников / М.В. Соприна // Воспитатель ДООУ. – 2010. - №7.

8. Ходченкова, О.А. Использование ИТ в работе логопеда детского сада / О.А. Ходченкова [Электронный ресурс]. www.iteach.ru.

© А.А. Плехова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сабирянова Юлия Юрьевна

старший преподаватель

кафедры информационной технологии и безопасности

ЧОУ ВО «Казанский инновационный

университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. В данной статье объясняется сущность информационной культуры, приводятся определения различных авторов. Актуальность данной проблематики в педагогике рассматривается в связи с социальными процессами, в силу которых возрастает необходимость формирования информационной культуры педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: «цифровые аборигены», «цифровые иммигранты», информационная культура, компьютерные игры.

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

Sabiryanova Y.Y.

senior lecturer

the Department of information technology and security

Private Educational Institution of Higher Education «Kazan Innovative University

named after V.G. Timirjasewa» (IEML)

Kazan, Republic of Tatarstan

Abstract. This article explains the essence of information culture, provides definitions of various authors. The relevance of this perspective in teaching viewed in relation to social processes, which increases the need of formation of information culture of teachers of preschool education.

Key words: digital natives, digital immigrants, information culture, computer games.

Современный педагог дошкольного образования работает с детьми, которые родились в эпоху информационных технологий. С вхождением

человечества в эпоху цифрового сообщества возникла необходимость формирования новой модели воспитания, ориентированной на воспитание человека информационного общества, освоившего культуру пользования и владения информацией, культуру ее создания и продвижения.

Овладение современными компьютерными технологиями начинается на этапе профессиональной подготовки. Будущий педагог должен увидеть возможности ИКТ, освоить навыки их применения для повышения интеллектуальных возможностей детей, живущих в информационном обществе. Осваивая программу профессионального образования, будущий педагог должен рационально оценить возможности компьютерных технологий в индивидуализации образовательного процесса, в повышении результативности освоения обучающимися образовательных программ на всех уровнях общего образования.

С внедрением цифровых технологий во все сферы общественной жизни рождаются новые парадоксы, в осознании сущности которых заключается успешность функционирования и развития всех социальных институтов. Новый парадокс института образования состоит в том, что те, кто учится в образовательных организациях, и большинство тех, кто их учит, принадлежат разным мирам. Для обозначения первых в 2001 году Марком Prenski было введено понятие «цифровые аборигены» («digital natives»). В то время как большая часть педагогов представляет поколение доцифровой эпохи (по М. Prenski «цифровых иммигрантов»). У каждого из этих поколений свой стиль мышления, стиль действий при освоении новых электронных носителей и технологий. Различия присущие аборигенам и иммигрантам цифрового общества определяют актуальность исследований специфики педагогических действий в обучении, воспитании и развитии поколения, чье рождение и становление происходит в условиях установившегося господства цифровых технологий.

К актуальным проблемам научного исследования относится поиск ответов на вопросы:

- как проводить обучение в современных условиях с учетом требований новых стандартов дошкольного образования и тех особенностей, которые присущи поколению цифровых аборигенов;

- как реализовать задачи воспитания, духовно-нравственного развития личности в общении с «цифроговорящим» поколением интернет-пользователей;

- как обеспечить педагогическое управление процессом взаимодействия с потоком информации представителями нового поколения, которые пользуются и обрабатывают информацию совершенно другими способами.

Реализация данных задач определяет формирование у будущих педагогов особой культуры – информационной культуры.

Понятие «информационная культура» рассматривается в исследованиях, проводимых в различных научных областях, в таких как информатика, педагогика, культурология, философия и др. В каждой из этих областей

исследуются различные аспекты данного понятия, что находит отражение в его развитии, а также объясняет отсутствие единых подходов к его трактовке.

Принято выделять несколько подходов к пониманию сущности информационной культуры:

1. Информационная культура как знания, умения и навыки эффективного пользования информацией в рамках компьютерных технологий. По мнению Н.М. Розенберга [4] этот феномен характеризуется системностью и многоаспектностью; его понимание не может быть ограничено рамками информатики как отрасли общественной практики или дисциплины. Ученый намечает следующие структурные элементы информационной культуры: общеучебная культура, культура диалога и компьютерная культура. С его мнением соглашаются Б.А. Смирнова и Э.Л. Шапиро. Энциклопедический словарь педагога В.С. Безрукова [3, с. 67] дает схожее понятие данного термина.

2. Информационная культура как компонент базисной культуры личности. По определению С.Д. Каракозова информационная культура личности представляет собой составную часть базисной культуры личности, как системной характеристики человека [2]. Она позволяет человеку эффективно участвовать во всех видах работы с информацией (получении, накоплении, передаче, кодировании, преобразовании). Другими словами, информационная культура – это не только умение работать с прикладным программным обеспечением, и даже не умение программировать. Информационная культура – это, прежде всего, глубокое понимание сути процессов обработки информации.

Следовательно, некоторые авторы трактуют информационную культуру как оптимальные способы обращения со знаниями, информацией и предоставления их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач. Другие указывают на такое ее качество, как способность и умение индивида хранить, получать, преобразовывать и передавать информацию. Таким образом, проведенный анализ научной и методической литературы показывает, что информационная культура рассматривается учеными и практиками в двух аспектах: социальном и профессиональном.

Информационная культура будущего педагога дошкольного образования предполагает наличие компьютерной грамотности, знание компьютерных игр, применяемых в дошкольном образовании.

Компьютер обладает огромными возможностями в решении задач воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста. Появление компьютерных игр внесло большие перемены не только в игровую деятельность ребенка, но и в организацию образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Они позволяют существенным образом изменить и организацию образования. Компьютерные игры спроектированы так, что ребенок может представить себе конкретную ситуацию и получить обобщенное представление обо всех предметах и объектах окружающего мира. Благодаря

этому у ребенка начинают развиваться основные операции мышления, такие как обобщение и классификация. У ребенка развивается понимание того, что окружающий нас мир – это не только реальные объекты природы, но и их отражение в форме картин, схем, слов и т.д.

Знакомство с миром компьютерных игр происходит в раннем дошкольном возрасте со знакомства с самыми простыми играми. Познавательная деятельность в процессе игры на компьютере развивает познавательные процессы, такие, как мышление, память, внимание, воображение. Все познавательные процессы взаимосвязаны между собой.

Развивающее значение компьютерных игр для развития ребенка очень велико. Применение компьютерных игр создают эмоциональный настрой, положительно сказывается на развитии ребенка.

Информационная культура педагога дошкольного образования – это интегрированное образование, включающее в себя не только совокупность системы знаний и умений, которые направляют самостоятельную деятельность на удовлетворение индивидуальных информационных потребностей, но и ориентацию в информационной среде, умение критически анализировать и грамотно синтезировать информационные ресурсы, оперативно оценить их полезность и в дальнейшем целенаправленно и сознательно использовать при решении поставленной конкретной задачи.

Важно отметить, что информационная культура предполагает наличие у будущего педагога таких качеств, как:

1) информационная грамотность, которая включает: преемственную систему знаний информационных технологий, в том числе компьютерных; умения и навыки любой деятельности, связанной с информацией, а также умения и навыки планирования своей деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникации, дисциплины общения и структурирования сообщений, использования современных технических средств в жизни;

2) осознанную мотивацию личности на удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний ИКТ; повышение своего общекультурного, общеобразовательного и профессионального кругозора;

3) определенный стиль мышления, главной чертой которого являются самостоятельность и креативность [1].

Сегодня эффективно действующим оказывается педагог, реагирующий на новые социальные ожидания, профессионально-мобильный, способный к профессиональному самосовершенствованию, к восприятию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики, обладающий высоким уровнем информационной культуры. Критериями информационной культуры будущего педагога называют его умение адекватно формулировать свою потребность в информации, эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов, отбирать и оценивать информацию, ее перерабатывать и создавать качественно новую, вести индивидуальные

информационно-поисковые системы, а также способность к информационному общению и компьютерную грамотность.

Информационное общество предъявляет к современному педагогу ряд требований: мобильность, динамизм, умение работать с информацией и цифровыми информационными источниками и ресурсами. Освоение данных требований определяет формирование особой культуры – информационной культуры.

Список литературы:

1. Илюшникова, К.В. Сущность и средства формирования информационной культуры будущего учителя / К.В. Илюшникова // Вестник ТГУ. – 2012.

2. Каракозов, С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. - №2. – С. 41-55.

3. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург. – 2000.

4. Розенберг, Н.М. Информационная культура в содержании общего образования / Н.М. Розенберг // Советская педагогика. – 1991. - №3.

© Ю.Ю. Сабирянова

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Сапогова Вера Владимировна

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МОУ СОШ №12 с углубленным изучением отдельных предметов
г.о. Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты сущность и особенности использования информационных систем мониторинга качества образования в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: образование, мониторинг, качество образования, информационные системы.

INFORMATION SYSTEM FOR MONITORING OF EDUCATION QUALITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Sapogova V.V.

*Deputy Director for educational work
MOU SOSH №12 with profound studying of separate subjects
Orekhovo-Zuyevo, Russia*

Abstract. The article reveals the essence and peculiarities of the use of information systems for monitoring of education quality in educational institutions.

Key words: education, monitoring, quality of education, information system.

Информатизация образовательного учреждения – это долговременная стратегическая задача, являющаяся структурной частью и инструментом общей программы развития школы. В настоящее время информационные технологии все глубже проникают в жизнь человека, а информационная компетентность все более определяет уровень его образованности.

Основные цели, стоящие перед школой – повышение качества образования через активное внедрение информационных технологий, совершенствование единого информационного образовательного пространства, которое максимально способствовало бы становлению выпускника как компетентной, социально интегрированной и мобильной личности, способной к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизнедеятельности.

В данный момент многие школы решают следующие задачи:

- расширение собственной интернет-структуры для отображения деятельности образовательного учреждения;
- повышение профессиональной компетентности в области ИКТ у работников образования путем создания индивидуальных траекторий развития.

В результате выполнения данных задач ожидается:

- повышение процента высококвалифицированных педагогических кадров, отвечающих современным требованиям (ИКТ-компетенции);
- повышение качества преподавания предметов;
- активное использование информационных и коммуникативных технологий, компьютерных и мультимедийных продуктов во всех сферах деятельности образовательного учреждения (учебный процесс, управленческая деятельность, воспитательная работа);
- достижение высокого уровня информационной культуры участников образовательного процесса;
- ведение школьного сайта, электронных журналов и дневников.

Инструментом для решения описанных выше задач могут служить информационные системы.

«Информационная система – совокупность содержащейся в базах данных информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий и технических средств» [1]. Иными словами, под информационной системой мы будем понимать совокупность данных и технических средств, способных принимать, обрабатывать, хранить и выдавать информацию пользователю в максимально короткие сроки. Наиболее распространенным видом информационных систем на современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий являются автоматизированные информационные системы. Под автоматизированной информационной системой понимается упорядоченный процесс сбора, хранения, обработки и передачи информации в интересах достижения поставленной перед информационной системой цели, использующий компьютерную информационную технологию. Рассмотрим некоторые из них, используемые на сегодняшний день в общеобразовательных организациях Московской области.

В целях выполнения закона «Об Образовании в Российской Федерации» 01 сентября 2015 года во всех общеобразовательных учреждениях Московской области внедрена единая информационная система учета и мониторинга образовательных достижений обучающихся общеобразовательных учреждений Московской области (ИСУОД) «Школьный портал», на базе которого ведутся электронные журналы и дневники.

С этого года Электронный журнал набирает силу. Количество пользователей по сравнению с прошлым годом возросло в среднем 2,4 раза. Это в первую очередь связано с активизацией работы классных руководителей и учителей-предметников по реализации муниципальной услуги предоставления информации об успеваемости и посещаемости обучающихся.

По сравнению с прошлым учебным годом расширились функции «Электронного дневника», увеличилось количество выставления оценок, выданного домашнего задания, прописываются темы уроков.

Для всех участников образовательного процесса является полезной возможность обратной связи с родителями, так как можно не только написать замечание ученику, как в обычном дневнике, но и дать рекомендации родителям, принять жалобу. Учитель или классный руководитель в любой момент вносит необходимую информацию, тем самым обеспечивая оперативную связь с родителями, поддерживая тесный контакт с ними, что способствует стимулированию детей.

Однако, имеются и проблемы. Условия работы учителей с электронным журналом далеки от идеальных. Во-первых, существует необходимость перевода информации из «электронного журнала» в бумажный вид, во-вторых, не во всех кабинетах установлено компьютерное оборудование (хотя за всеми учителями закреплены компьютеры для выставления оценок в Электронный журнал во второй половине дня), в – третьих существуют технические сбои в работе Электронного журнала и локальной сети, ограничения выхода в коммуникационную сеть.

Единая информационная система учета и мониторинга образовательных достижений обучающихся общеобразовательных организаций Московской области (ИСУОД) – Школьный портал интегрирован с порталом государственных и муниципальных услуг Московской области, на котором реализуется услуга «Запись в первый класс» (подачи заявления в школу в электронном виде) модуль «Зачисление в ОО».

К сожалению, для информационной открытости общеобразовательной организации администраторам и учителям приходится заполнять одну и ту же информацию в разных разрозненных системах, которые созданы в рамках реализации мероприятий государственных программ Московской области «Образование Подмосковья» и «Эффективная власть» на 2014-2018 годы.

В целях реализации внутренней оценки качества образования активно внедряется Единая информационная система мониторинга качества образования в общеобразовательных организациях Московской области (СПО ИСКО).

Единая информационная система мониторинга и анализа контингента обучающихся в общеобразовательных организациях, организациях начального и среднего профессионального, высшего профессионального образования в Московской области (СПО ЕИС «Контингент»).

Для обеспечения открытости образовательного процесса постоянно обновляется и совершенствуется школьный сайт ОУ в соответствии с требованиями времени и законодательства. На сегодняшний день они отражены в:

- Федеральном законе №273-ФЗ от 29.12.2012 г «Об образовании в Российской Федерации» [2].

- Постановлении Правительства Российской Федерации №582 от 10.07.2013 г «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновлении информации об образовательной организации».

- Приказе Рособнадзора от 29.05.2014 г №785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нём информации» (зарегистрировано в Минюсте России 04.08.2014 г №33423).

В 2015-2016 учебном году сменилась платформа сайта для школ Московской области. Расширены информационные возможности в соответствии с федеральным законом «Об Образовании в Российской Федерации»: введены дополнительные разделы, сервисы информирования о работе школы – размещена текущая документация, необходимая родителям, графики мероприятий, сведений о безопасности, охране здоровья, новые локальные акты школы и т.п.

На сайте школы обновлен раздел «Педагогический коллектив» – изменено представление данных о работниках. Произведено структурирование полей (должность, преподаваемые дисциплины, образование, специальность, квалификационная категория, стаж работы) размещаемой информации, что позволило автоматизировать сбор информации и генерировать отчёты.

Исходя из статистических данных, сайты школ востребованы. Глубина просмотра прямо пропорционально количеству опубликованных страниц. Информация, размещенная на портале <http://edumsko.ru/> больше интересует людей в возрасте от 25 до 34 лет. Большее количество входов осуществляется с ПК, хотя с каждым годом увеличивается количество планшетов и смартфонов.

Четвертая часть посетителей заходит на школьный сайт ежедневно, а две трети всех посетителей по мере обновления страниц школьного сайта (нормативные требования – не реже 1 раза в 2 недели).

Наиболее посещаемыми разделами сайта являются Новости, Классы, Деятельность, Коллектив, Документы, Историческая справка, Контакты, Набор в 1 класс, Итоговая аттестация учащихся (ЕГЭ и ГИА).

Для диагностики учебных результатов и с целью определения результативности работы ОУ, уровня образовательной подготовки

обучающихся, социальной адаптации выпускников 2 и 3 ступеней обучения Региональным центром обработки информации по Московской области проводятся стартовые диагностические работы по русскому языку и математике в 5-7-х классах с использованием автоматизированной информационной системы.

В целях организации непрерывного мониторинга результатов обучения с целью получения объективной картины готовности обучающихся к итоговой государственной аттестации в течение учебного года проводятся также тренировочные и диагностические работы разработанные Московским институтом открытого образования (МИОО) по системе «СтатГрад».

Телекоммуникационная система СтатГрад разработана по заданию Рособнадзора и предназначена, в первую очередь, для методической поддержки системы внутришкольного контроля для выявления проблемных зон в подготовке учащихся, для подготовки к ЕГЭ, ГИА-9 и другим формам итогового и промежуточного контроля.

Диагностические работы помогают учителю спланировать и скорректировать подготовку учащихся к сдаче выпускных экзаменов, показать учащимся уровень их готовности по предмету.

Для расширения поля открытости и прозрачности мониторинга результатов обучения по предметам система Статград предоставляет возможность предоставления результатов диагностических работ методическим и управляющим службам, что приводит к расширению поля открытости и прозрачности мониторинга результатов обучения по предметам.

В соответствии с письмом Министерства образования Московской области в рамках реализации государственной программы Московской области «Эффективная власть» на 2014-2018 гг., приказом министра образования Московской области от 03.10.2014 №4470, письма Управления образования администрации городского округа Орехово-Зуево от 02.03.2015 года №361 в школах проводится большая работа по внедрению специального программного обеспечения единой информационной системы мониторинга (ЕИСМ) и анализа контингента обучающихся в ОУ.

Использование информационных систем в школе в конечном итоге ведет к улучшению качества образования через повышение эффективности работы подразделений, сокращение объема бумажной документации и документооборота, возможность аналитического исследования массивов данных.

Список литературы:

1. Когаловский, М.Р. Перспективные технологии информационных систем / М.Р. Когаловский. – М.: ДМК Пресс, 2013.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ». – М.: Проспект, 2015. – 160 с.

© В.В. Сапогова

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ДЦП В КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Акатьева Кристина Алексеевна

студентка кафедры дефектологии

ФГБОУ ВПО « Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Киселева Мария Михайловна

кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры дефектологии

ФГБОУ ВПО « Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена система комплексной помощи, представлены центры оказывающие помощь в Курганской области детям с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, реабилитационная помощь.

THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE CARE FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN THE KURGAN REGION

Akatyeva C.A.

student of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Kiseleva M.M.

candidate of biological Sciences, senior lecturer of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Abstract. The article considers the complex system of the centres assisting in the Kurgan region for children with cerebral palsy.

Key words: cerebral palsy, rehabilitation assistance.

Детский церебральный паралич (ДЦП) является тяжелым заболеванием нервной системы, которое проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений.

Дети с ДЦП составляют 5,8 на 1000 нормальных детей, при этом количество таких детей сопровождается утяжелением нарушений развития.

По данным различных исследователей ДЦП считается неизлечимым, но если правильно подобрать программу реабилитации, своевременно, комплексно

и последовательно начать проводить реабилитационные мероприятия, то это приведет к развитию у детей с ДЦП моторных, интеллектуальных и речевых навыков.

Основой коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП является: необходимость раннего диагностического изучения и коррекционно-педагогической помощи ребенку; системный подход к организации ранней коррекционно-развивающей помощи; комплексный подход к изучению развития и организации диагностико-лечебно-психолого-педагогической работы; учет возрастных качественных новообразований и их своевременная реализация; построение ранней помощи с учетом зон актуального и потенциального развития, ориентация на зону ближайшего развития; учет ведущего вида деятельности; индивидуальный и дифференцированный подход к построению коррекционно-развивающей работы с детьми; взаимосвязь «команды» специалистов и семьи в оказании ранней помощи детям [7].

Для оказания реабилитационной помощи детям с ДЦП в Уральском Федеральном округе создана и функционирует эффективная трехуровневая система оказания помощи детям. Ведутся региональные регистры детей с ДЦП, получающих ботулинотерапию, работают междисциплинарные команды из неврологов, ортопедов и ортезистов, организована медицинская логистика – маршрутизация движения пациента, результатом которой является своевременное и качественное выполнение объемов оказания медицинской помощи.

В Курганской области существует программа «Разные дети – равные возможности» в рамках этой программы происходит внедрение новых методов профилактики детской инвалидности и медико-социальной реабилитации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, в том числе в раннем возрасте, создание условий для повышения доступности и качества медико-социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ГБУ «Курганский областной перинатальный центр» используется современное оборудование – «автоматизированный программный комплекс для определения риска рождения детей с хромосомной патологией, в том числе с синдромом Дауна.

В ГБУ «Курганской детской поликлиники» приобретено реабилитационное оборудование: компьютерные полиграфические приборы «Биосвязь» с программным обеспечением для регистрации, передачи на монитор и преобразования электрофизиологических сигналов в звуковые и зрительные сигналы обратной биологической связи по ряду показателей функционального состояния ребёнка и дальнейшей работы с ним по компьютерному регулированию и коррекции выявленных нарушений; электронейромиограф с программным компьютерным обеспечением для определения силы отдельных групп мышц больного ребёнка для уточнения степени их спазмирования и возможностью более конкретной работы с каждым ребёнком; оборудование для залов ЛФК, где занимаются дети-

инвалиды с ДЦП – вертикализаторы разных размеров, тренажеры для детей младшего возраста.

Для детей с ДЦП и другими заболеваниями нервной системы на базе ГБУ «Курганская детская поликлиника» внедрены оздоровительные методики для занятий с детьми-инвалидами по системе «биологической обратной связи» для формирования и улучшения двигательных и речевых навыков.

В ГБУ «Курганская детская поликлиника» в отделении реабилитации для детей с детским церебральным параличом и другими заболеваниями нервной системы осуществляется внедрение различных специализированных оздоровительных методик для занятий с детьми-инвалидами: по системе «обратной биологической связи» для формирования и улучшения речевых и двигательных навыков, использование электронейромиографа с программным компьютерным обеспечением детям назначается индивидуальное лечение. Реабилитационная помощь детям с ДЦП, не имеющим возможности посещать поликлинику, оказывается специалистами на дому.

Использование новых реабилитационных методик позволяет улучшить качество реабилитационной помощи и активно влияет на развитие, у детей-инвалидов с ДЦП, навыков передвижения, самообслуживания, общения.

«Курганский областной перинатальный центр», Курганская областная детская больница имени Красного Креста» и детское офтальмологическое отделение, оказывают раннюю реабилитационную помощь недоношенным детям с перинатальной патологией центральной нервной системы. В рамках программы было приобретено реабилитационное оборудование: «опоры-вертикализаторы» для детей-инвалидов с детским церебральным параличом, преобразователь измерительный биоэлектрических, биомеханических и биотемпературных сигналов, организма человека с целью лечения по методу биологической обратной связи (БОС), врач-специалист обучен на цикле совершенствования работе на данном оборудовании.

В Курганской области в «Шадринском областном психоневрологическом диспансере» проводятся занятия с использованием лепки, ткачества, изготовления кукол и мягких игрушек с детьми, имеющими недостатки психического развития.

С 2012 года во всех районах Курганской области действует служба «Социальное такси» предназначенное для семей имеющих детей-инвалидов. Создание этой службы позволило обеспечить выполнение отдельных мероприятий индивидуальных программ реабилитации детей-инвалидов, повышение уровня их интеграции в общество.

Существует «школа здоровья» для родителей, имеющих детей-инвалидов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата и ДЦП, проводятся занятия 1 раз в неделю с участием врачей-специалистов травматологов-ортопедов ФГБУ «РНЦ «ВТО» им. Г.А. Илизарова» Минздрава РФ, главного внештатного детского врача-невролога Департамента здравоохранения Курганской области, специалистов социослужбы, психиатров, психологов, логопедов, юристов.

В последние годы количество медицинских и образовательных учреждений для детей с двигательными нарушениями увеличиваются: центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, службы ранней помощи, лекотеки, консультативно-диагностические пункты, группы кратковременного пребывания и др.

Внедрение новых реабилитационных методик способствует увеличению охвата детей-инвалидов реабилитационными услугами, повышению качества оказания реабилитационной помощи детям-инвалидам, позволило активно влиять на развитие у детей-инвалидов с ДЦП навыков передвижения, самообслуживания, общения.

Список литературы:

1. Лисичкина, Ю.А. Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением центральной нервной системы: автореф. канд. дисс. / Ю.А. Лисичкина. – М., 2004. – 24 с.

2. Гусейнова, А.А. Особенности познавательной деятельности и личности детей старшего дошкольного возраста с проявлениями детского церебрального паралича / А.А. Гусейнова // Специальная психология. – 2005. - №2.

3. Ермолаева, М.В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения / М.В. Ермолаева. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 376 с.

4. Исанова, В.А. Нейрореабилитация: Руководство по медико-социальной и педагогической реабилитации / В.А. Исанова. – М.: Плутон, 2004. – 288 с.

5. Кантор, В.З. Социальная реабилитация лиц с нарушением двигательной сферы / В.З. Кантор // Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 236-248.

6. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002.

7. Левченко, И.Ю. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст: Метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. – М.: Изд. дом «Образование Плюс», 2008. – 198 с.

8. Симонова, Т.Н. Диагностика и коррекция двигательных нарушений у детей раннего возраста / Т.Н. Симонова // Медицинские и медико-педагогические аспекты реабилитационной работы при моторных нарушениях. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 49-55.

© К.А. Акатьева, М.М. Киселева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Бондарева Людмила Александровна

*студентка 3 курса факультета психологии, дефектологии
и физической культуры*

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются применение интерактивных форм обучения при подготовке учителей-логопедов.

Ключевые слова: интерактивное обучение, информационные технологии, учитель-логопед.

THE USE OF INTERACTIVE FORMS OF LEARNING IN THE PREPARATION OF SPEECH THERAPISTS

Bondareva L.A.

*3rd year student of the faculty of psychology, defectology
and physical education*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kurgan State University»
Kurgan, Russia*

Abstract. The article discusses the use of interactive forms of training in the preparation of speech therapists.

Key words: interactive training, information technology, teacher-speech therapist.

На современно этапе развития трудно представить общество без компьютеров. Одним из основных критериев оценки профессионализма педагога является владение современными образовательными технологиями, включающими в себя не только использование компьютера, но и различных средств техники и связи.

Логопед в современных условиях развития системы образования лиц с нарушениями речи должен не только иметь представление о существующих образовательных технологиях, технических средствах и информационных технологиях, но и владеть методикой их использования в образовании, уметь проектировать и использовать коррекционно-развивающую среду с использованием перечисленных средств и технологий.

Интерактивное обучение широко применяется в более чем 115 странах мира (США, страны Европы, Япония, Китай, страны СНГ) и уже успело завоевать признание за сравнительно короткий срок. Множество ученых занимались изучением интерактивных методов обучения: В.С. Библер, А.К. Кусаинов, Е.В. Пономаренко, М.В. Кларин, Д. Джонсон, Д. Дьюи и др. [2].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Интерактивное обучение – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников

образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности. Это метод, при котором «все обучают каждого и каждый обучает всех» (по В.С. Дьяченко).

Одним из интерактивных методов являются ролевая, деловая и дидактическая игры. Занятие, построенное в форме дидактической игры, направлено на моделирование педагогической ситуации (например, фронтальное занятие с детьми) с целью принятия самостоятельных решений студентами в моделируемой ситуации. Дидактические игры позволяют повысить уровень усвоения материала за счет повышения мотивации, преподаватель в свою очередь может оценить индивидуальные особенности каждого студента, выявить проблемы переноса материала, предоставляемого на лекциях в практическую деятельность будущих специалистов. Подобные занятия, безусловно, стимулируют творческую активность студентов.

Дидактические игры эмоционально насыщают занятия, что позволяет активизировать обычно пассивных студентов. Задача обучения студентов моделированию коррекционно-развивающей среды решается в процессе подготовки материалов к проведению дидактических игр. Ролевые и дидактические игры обязательно должны включать следующие структурные компоненты: сценарий, правила, индивидуальная деятельность, групповое обсуждение, представление результатов.

Ролевые игры также направлены на имитацию педагогических ситуаций; каждый студент выбирает себе роль, в соответствии с которой выполняет действия, аналогичные реальной действительности. Например, при изучении дисциплины «Индивидуальные фронтальные формы логопедической работы» возможно проведение деловой игры «Консультация для родителей», либо полностью имитация урока. Подобные деловые игры позволяют сформировать у студентов навыки разрешения конфликтов, профессионального представления результатов собственной деятельности, в целом сформировать творческое мышление будущих логопедов на основе деонтологических позиций, развивают психологическую пластичность. Таким образом, перечисленные виды игр активизируют учебную деятельность, моделируя управленческие, психологические, педагогические ситуации [1].

Другим известным интерактивным методом обучения является «мозговой штурм», позволяющий найти нетрадиционные решения проблем. При проведении мозгового штурма преподаватель разделяет группу студентов на две подгруппы: одна группа, перед которой будет поставлена задача как можно большего количества идей; вторая группа, осуществляющая экспертную оценку идей, эксперты должны отобрать наиболее результативные идеи. В начале занятия, либо заранее по электронной почте преподаватель сообщает студентам тему, цель и задачи мозгового штурма. Желательно проводить мозговые штурмы в мультимедийных аудиториях, для удобства демонстрации идей с помощью проектора и экрана. Время мозгового штурма строго ограничено, что стимулирует активность студентов.

В процессе генерации идей поощряются нетрадиционные, новаторские идеи, несмотря на это фиксируются абсолютно все идеи, в том числе кажущиеся нелепыми. Задача преподавателя организовать «цепочку идей» – высказывание идей должно быть непрерывным. В процессе генерации идей запрещена любая критика идей, в том числе выражаемая невербальными средствами коммуникации. Генерация большого количества гипотез также развивает языковую способность студентов, формирует их речевое мастерство, учит использовать профессиональную терминологию в коммуникативных ситуациях. По завершению процесса генерации участники редактируют список идей, при редактировании возможны оптимизация, интеграция некоторых идей.

Основным правилом этапа экспертной оценки – рассмотрение каждой идеи как единственной и уникальной. Эксперты высказывают конструктивные критические замечания и предложения; отражают как преимущества, так и недостатки каждой идеи. Окончательная оценка идей на соответствие теме, поставленным цели и задачам может быть в компетенции преподавателя, либо лидера группы экспертов. Преподаватель следит за организацией процессов генерации и оценки идей, стимулирует непрерывные высказывания студентов, следит за регламентом. Примером темы мозгового штурма может стать «Активизация речевой активности у безречевых детей с алалией»; перед участниками ставится цель нахождения максимального количества технологий активизации речевой деятельности.

Метод портфолио – современный интерактивный метод промежуточной или итоговой аттестации, например, по результатам педагогической практики студентов. Студенты в процессе логопедической практики собирают в рабочие папки (портфолио) и систематизируют все выполненные работы (конспекты и сценарии заданий, дневник педагогической практики, протоколы обследования и речевые карты; картотеку логопедического кабинета, дидактические материалы, работы детей и их анализ, фотографии, созданные мультимедийные продукты), а также комментарии и внешние оценки этих работ; возможно помещение в портфолио отзывы и оценки других студентах о проведенных фронтальных и индивидуальных занятиях. В портфолио также помещается эссе самого студента с самоанализом его деятельности. Портфолио позволяет оценить сформированность профессиональных интересов и компетенций каждого студента [4].

Современные образовательные программы подготовки логопедов предусматривают изучение дисциплин, направленных на формирование у студентов представлений о возможностях различных программных продуктов в образовательных целях.

Современный преподаватель обязан значительное количество времени отводить ведению документации, консультированию студентов и т.д. Используя при этом информационные технологии, преподаватель получает возможность значительно оптимизировать свою деятельность и сократить время на указанные виды деятельности. Для реализации выше обозначенных задач могут быть использованы следующие программные продукты: Mozilla

Thunderbird (<http://www.mozilla-russia.org/products/thunderbird/>); Sylpheed (<http://sylpheed.sraoss.jp/en/>) – бесплатные удобные почтовые клиенты с многоязычной поддержкой. Данные программы способны ускорить процесс работы с электронной почтой. Простота, удобство, свободный доступ главные положительные стороны этих программ. Для организации своей педагогической деятельности, распределения нагрузок и составления собственного расписания можно использовать программу Mozilla Sunbird (<http://www.mozilla-russia.org/projects/calendar/sunbird/>) – простой электронный органайзер.

Предоставление фото-, аудио- и видеоматериала является значимой частью реализации принципа наглядности в образовательном процессе. Мультипликация и объемные 3D модели – качественно новые составляющие данного принципа. Составление презентаций, схемы, тематическая подборка фотографий, обучающие видеофильмы, мультипликация, аудиофайлы, 3D модели – подготовка подобных материалов требует специальных программ. Google SketchUp (<http://sketchup.google.com/>) – программа по 3D моделированию. Это приложение, которое позволяет создавать, изменять и совместно использовать 3D-модели.

Teach Book Lite (<http://www.teachbook.jino-net.ru/>) – это система разработки электронных учебников высокого уровня. Совершенно не имея навыков программирования, вы сможете разрабатывать пособия с мощным интерфейсом и широкими мультимедийными возможностями. Основной особенностью Teach Book Lite является «демократичность» в создании интерфейса, преподаватель самостоятельно определяет по какому принципу будет работать будущий учебник.

Организация самостоятельной работы студентов-логопедов с использованием информационных технологий (ИТ) может основываться на следующей системе заданий:

- задания, направленные на развитие у студентов познавательного интереса к использованию ИТ в профессиональной деятельности (изучении и образовании лиц с нарушениями речи в системах образования, здравоохранения и социальной защиты);

- задания, направленные на формирование знаний о различных инновационных и информационных технологиях, используемых в общем и специальном образовании, многообразии специализированных компьютерных программ для лиц с нарушениями в развитии («Видимая речь»; «Лента времени»; «Речевой калейдоскоп»; «Звуковой анализ слов»; «Мир за твоим окном»; «Дельфа-142»; «Учимся говорить»; «Визуальные тренажер произношения»; «Игры для Тигры» и др.);

- задания, направленные на формирование навыков проектировать использовать современные информационные технологии [3].

В Курганском государственном университете широко используются все перечисленные информационные технологии что способствует обогащению преподавательской деятельности при подготовке логопедов интерактивными и

информационными технологиями обучения оптимизирует педагогический процесс, расширяя познавательную активность студентов и развивая творческое мышление будущих специалистов; позволяет передать учебному процессу большую практикоориентированность.

Список литературы:

1. Андерсен, Б.Б. Мультимедиа в образовании / Б.Б. Андерсен, К. Бринк. – М., 2007.
2. Васенкова, М.В. Технология интерактивного обучения русскому языку учащихся начальной ступени образования в школах международного типа: Автореф. дис... канд.пед.наук / М.В. Васенкова. – Алматы, 2010. – 26 с.
3. Мухин, О.И. Новые возможности применения интерактивных технологий в образовании / О.И. Мухин, О.А. Полякова. – <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/VIII/VIII-0-6159.html>.
4. <http://logomag.ru/blog/innov/390/>.

© Л.А. Бондарева

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
С УЧЕТОМ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Бумаженко Наталья Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой коррекционной работы

Учреждения образования «Витебский государственный университет

им. П.М. Машерова»

г. Витебск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье раскрыты современные подходы к подготовке будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде. Представлен опыт работы педагогического факультета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка, технологии обучения.

**TRAINING OF A FUTURE TEACHER
TAKING INTO ACCOUNT TENDENCIES OF DEVELOPMENT
OF INCLUSIVE EDUCATION**

Bumagenko N.I.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

head of the Department of correctional services

Educational Establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masherov»

Vitebsk, Republic of Belarus

Abstract. In the article modern approaches to the preparation of future teachers to work in inclusive educational environment. Presents the experience of pedagogical faculty of the Educational Establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masherov».

Key words: inclusive education, vocational training, technology training.

Принципиально важными направлениями социальной политики в условиях модернизации экономики становятся инвестиции в развитие человека, прежде всего, в образование, которое является непременным условием конкурентоспособности нашей страны в глобальной мировой экономике. В качестве основных направлений модернизации образования в Республике Беларусь определяются обновление содержания и повышение его качества, что достигается через решение следующих задач: повышение эффективности интегрированного образования и внедрение инклюзивного; устранение перегруженности предметами, которые не являются фундаментом для новых знаний, выбор методов обучения, направленных на формирование практических навыков профессиональной деятельности, самообучения; усиление роли самостоятельной работы, восстановление и укрепление связи образования с практической профессиональной деятельностью.

Современное общество требует изменений в системе практической подготовки специалистов для образовательных учреждений различной направленности (в том числе с учетом инклюзивных процессов). Следует помнить, что от того, насколько вовремя и в какой последовательности студент, как объект учебно-воспитательного процесса, включается в практическую деятельность, зависит успех ориентации его в системе внутрипрофессиональных отношений и связей, и формируется умение оценивать и реально представлять трудности выбранной профессии. Практическая направленность обучения современного студента обогащает его социально-предметную и общепрофессиональную компетентность, создает возможность использования теоретических положений изучаемых наук в решении практических задач. Эффект обучающего характера практической деятельности решающим образом определяется уровнем взаимодействия высшего учебного заведения и базовых учреждений, наличием научных основ организации профессиональной подготовки, методической системы требований к ее организации.

Анализ образовательной деятельности вузов педагогического профиля выявил противоречие между требованиями международных стандартов профессионального образования, диктующих увеличение часов практической подготовки и изменение характера и содержания учебно-производственной практики в вузе, с целью повышения качества профессиональной подготовки специалистов, более тесной связи образования с практикой, а также формированием умения работать в инклюзивной среде, и традиционными подходами к организации практической подготовки студентов в вузе, которая

уже не может обеспечить необходимый уровень развития профессиональных умений будущих педагогов.

В этой связи возникла проблема реорганизации практической подготовки студентов в вузе с учетом развития инклюзивных процессов, изменения содержания учебно-производственных практик, призванных формировать профессиональные умения будущего специалиста, чтобы отвечать международным стандартам качества профессионального образования.

В связи с вышеизложенным, целью настоящего исследования является анализ существующего содержания и методики практической подготовки студентов педагогического факультета, позволяющей сформировать профессиональные умения педагога инклюзивного образования в процессе обучения в вузе.

Теоретико-методологической основой исследования являются философские положения о единстве теории и практики, о диалектике перехода количества в качество, а также труды С.Я. Батышева, В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина по профессиональной педагогике; Ю.П. Азарова, Ю.В. Васильковой, В.А. Мудрика по социальной педагогике; А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева по психологии учебной деятельности; В.И. Жолдака, И.И. Зорина, В.А. Квартальнова, В.Д. Чепика по содержанию и методике профессионального образования.

Системе образования Республики Беларусь необходим новый педагог, ориентированный не только на знаниевую составляющую профессиональной деятельности, но и на социальную адаптацию своих подопечных и их успешную интеграцию в обществе. Особое значение в последнее время приобретают умения молодого специалиста работать в инклюзивной образовательной среде.

Мы разделяем мнение А.И. Жука о том, что профессионализм педагога проявляется тогда, когда его деятельность из замкнутой, специализированной, нормативной, обеспечиваемой извне превращается в самоорганизующуюся, самоуправляемую и саморазвивающуюся. Творческий характер труда педагога выражается в том, что он не только выполняет свои непосредственные обязанности, регламентированные учебно-воспитательным процессом, но и ищет новые возможности совершенствования этого процесса, добивается повышения качества образования воспитанников путем применения новых форм и методов обучения.

При формировании профессиональной направленности необходимо оптимизировать учебный процесс на основе личностно-ориентированной модели педагогического взаимодействия, при которой происходит совместная постановка целей и задач, определяющих стратегию и тактику совместной работы и самообучения студента с учетом требований инклюзивной образовательной среды, в которой придется работать будущему специалисту. Такой подход к организации учебной деятельности может быть осуществлен только при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля.

Выбор и сочетание различных технологий осуществляется на основе принципа совместимости и взаимодополняемости с учетом следующих критериев: метакритерия (предполагает учет психолого-педагогических закономерностей и принципов, положенных в основу технологии); целесообразности (формирует новые понятия, способствует усвоению способов действий или применению новых знаний); предметности (ориентирует на учет специфики содержания учебной дисциплины); сочетаемости (отражает идею совместимости и взаимодополняемости методов обучения); времени (определяет выбор экстенсивных или интенсивных методов обучения); учебного (учитывает возможности студента); методического (диагностирует уровень подготовленности преподавателя к реализации педагогической технологии в процессе обучения).

Объем научных знаний, которые должны усвоить будущие специалисты, с каждым годом возрастает. Студент должен уметь отбирать, анализировать и систематизировать новые данные науки и использовать их в педагогической деятельности. В связи с этим, весьма продуктивной технологией обучения нам представляется педагогическое моделирование. Его результатом является информационная модель или дидактический проект взаимодействия преподавателя и студента, обусловленные определенным педагогическим замыслом. Алгоритм данной технологии обучения предполагает наличие следующих составляющих: анализ будущей профессиональной деятельности; определение степени базовой подготовки студентов; выработка целевых установок, базирующаяся на анализе профессиональной деятельности специалиста; отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого для его усвоения времени, степени нагрузки студентов; выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения, позволяющих эффективно усвоить запланированное содержание и адекватно отражающих психологические закономерности его усвоения; конструирование учебных элементов, дидактических материалов, мотивационных ситуаций; разработка структуры и содержания учебных занятий; планирование самостоятельной работы; проектирование контролирующих процедур (рейтинговой системы контроля и оценки) для каждого уровня обучения; реализация их в учебном процессе и коррекция в соответствии с полученными результатами.

Профессиональная компетентность будущих педагогов предполагает не только совокупность знаний, умений и навыков, но и развитые способности выявлять связи между теоретическими знаниями и профессиональной практикой, готовность и способность решать профессиональные задачи в социально и личностно значимой деятельности.

В подготовке компетентных кадров создание условий для приобретения личного профессионального опыта и формирования способности к решению профессиональных задач в нестандартных ситуациях становится ключевой задачей вуза. В числе таких условий нами рассматривается организация и содержание педагогической и производственной практик студентов и создание

ими профессионального портфолио. Основной спецификой организации практической деятельности выступает технологичность, четко регламентирующая деятельность студентов-практикантов. Она имеет заданную цель, гарантирует не только её достижение посредством рациональных способов, но и возможность её воспроизведения любым преподавателем.

В содержании практики концептуально то, она является систематизированной моделью будущей профессиональной деятельности. Основное содержание, последовательность, виды и формы работ, требования к реализации процесса, к оформлению результатов, виды отчетности, критерии и показатели оценки практики отражаются в программах практик и утверждаются ежегодно в соответствии с заказом учреждений образования на подготовку конкурентоспособных специалистов. В ходе прохождения практики, студенты пополняют свое профессиональное портфолио, куда входят материалы по формированию ценностно-мотивационной, когнитивной, поведенческой компонентов профессиональной компетентности будущих специалистов. Не менее важна и оценочная функция портфолио: каждый вид работ и заданий имеет критерии и показатели оценки (самооценки) той или иной профессиональной деятельности. Это позволяет использовать портфолио как многомерный аттестационно-измерительный материал для внешней и внутренней оценки поведенческого компонента профессиональной компетентности студентов и способствует снижению субъективности в выведении рейтинга студента-практиканта.

Портфолио позволяет студентам накопить бесценный опыт и материал по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, познакомиться с со спецификой работы психолого-медико-педагогической комиссии, специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, усвоить опыт планирования, прогнозирования перспективной и текущей деятельности, анализа документации, диагностики эффективности учебного и коррекционного процесса, качества результатов образования. Студенты-практиканты проводят уроки по разным учебным предметам, внеклассные мероприятия, организуют констатирующее исследование высших психических функций, личностных особенностей учащихся, знакомятся с особенностями организации инклюзивной образовательной среды. В ходе выполнения заданий формируются умение конспектировать и реферировать научные статьи, работать с литературой, сравнивать результаты рефлексивной деятельности, отражать личные впечатления в дневнике.

© Н.И. Бумаженко

**ПРОИЗВОЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ОБЪЕКТ
ПРИСТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ – ДЕФЕКТОЛОГОВ**

Ведерникова Елена Андреевна

студентка кафедры дефектологии

ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Киселева Мария Михайловна

кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры дефектологии
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Аннотация. В статье раскрыты особенности произвольного внимания младших школьников с нарушениями интеллекта. Предложены методы и приемы развития произвольного внимания на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: внимание, развитие произвольного внимания, младшие школьники.

**ARBITRARY ATTENTION OF YOUNGER SCHOOLBOYS WITH
INTELLECTUAL INSUFFICIENCY AS THE OBJECT OF SCRUTINY
DISABILITY SPECIALISTS**

Vedernikova E.A.

student of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Kiseleva M.M.

candidate of biological Sciences, senior lecturer of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Abstract. In the article the features of voluntary attention of younger school students with intellectual disabilities. Proposed methods and techniques for the development of voluntary attention on visual art lessons.

Key words: attention, development of voluntary attention, younger students.

Актуальность исследования особенностей развития внимания определяется тем, что развитие внимания связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. Внимание играет большое значение в обучении, воспитании и развитии ребенка.

Особенности внимания школьников с нарушением интеллекта были рассмотрены И.В. Беляковой, С.Д. Забрамной, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн. В своих трудах эти ученые отмечают своеобразие внимания умственно отсталых детей, а также описывают пути и средства коррекции их внимания. Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие специалисты считают нарушения внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости. В коррекционной психологии существует небольшое число работ, посвященных изучению внимания. К ним относятся исследования,

выполненные Г.Л. Баскаковой, С.П. Лиепинь, Л.И. Переслени, С.А. Сагдуллаевым и других специалистов.

Внимание – это направленность психической деятельности на избираемое восприятие каких-либо предметов, явлений, целенаправленное выполнение каких-либо действий. Другими словами, это сосредоточение сознания на объекте, обеспечивающее его ясное отражение» – такое определение дается в современном словаре [2].

Элементарным проявлением внимания является реакция сосредоточения, когда ребенок как бы устанавливает свой анализатор так, чтобы лучше воспринимать сигнал.

По характеру происхождения и по способам осуществления выделяют три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное.

Непроизвольное внимание, наиболее простое и генетически исходное, называют также пассивным, вынужденным, т.к. оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей [2].

В.А. Крупецкий подчеркивал, что непроизвольное внимание возникает, во-первых, вследствие внешних причин – особенностей действующих на нас раздражителей и, во-вторых, вследствие внутренних побуждений, направленности личности.

Произвольное внимание возникает, если в деятельности человек ставит перед собой определенную задачу и сознательно вырабатывает программу действий.

Внимание характеризуется различными свойствами или качествами. К ним относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение, переключение внимания.

У младших школьников с нарушением интеллекта характерна слабость активного, целенаправленного внимания – оно с трудом привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается. Восприятие у этих детей характеризуется бедностью и недостаточностью: меньшим, по сравнению с нормой, объемом восприятия, затруднениями в восприятии зрительно-пространственных соотношений, материала и формы предметов[3]. Преобладает пассивное внимание с бездумной регистрацией окружающего по типу «что вижу, о том и говорю». У них снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они не могут сразу выполнять два задания, например, рисовать и рассказывать стихотворение.

Дети имеющие нарушение интеллекта испытывают значительные трудности при переключении с одного задания на другое. Нарушение переключаемости внимания – это нарушение лабильного перехода от одного стереотипа выполнения деятельности к другому, нарушение способности к отторжению предшествующих способов деятельности.

У детей с нарушением интеллекта более чем у их нормально развивающихся сверстников выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное

внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что дети с интеллектуальными нарушениями при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Невнимательность детей с нарушением интеллекта всех возрастов обусловлена слабостью их волевой сферы [7].

Огромное значение в развитии внимания младшего школьника с нарушением интеллекта имеет изобразительная деятельность, которую предпочитают учащиеся с интеллектуальной недостаточностью как наиболее интересную и занимательную среди различных видов деятельности.

Подчеркивая первостепенную важность проблемы влияния изобразительной деятельности на развитие внимания младших школьников с нарушением интеллекта, мы предлагаем упражнения по изобразительному искусству, направленные на развитие внимания учащихся с нарушением интеллекта: «Волшебный салют», «Рисование по точкам», «Магазин», а так же тематические уроки ИЗО «Моя семья», «Мое любимое время года», «Кем я стану» и т.д.

Список литературы:

1. Буторин, Г.Г. Основы психологии детей с нарушением интеллекта: учебно-методическое пособие к курсу лекций по специальной психологии / Г.Г. Буторин. – Челябинск: Изд – во АТОКСО 2004. – 112 с.

2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова – М.: ЧеРо, при участии издательства «Омега-Л», 2005. – 858 с.

3. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Владос, 2005. – С. 5-18.

4. Ильина, М.В. Тренируем внимание и память. Тесты и упражнения для детей 5-10 лет: Пособие для психологов, воспитателей ДООУ, учителей / М.В. Ильина. – М.: АРКТИ, 2005. – 136 с.

5. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2012. – 191 с.

6. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / И.Ю. Левченко. – М.: Издательский центр «Академия» 2000. – 232 с.

7. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Образование Плюс, 2006. – 120 с.

© Е.А. Ведерникова, М.М. Киселева

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО БЛОКА ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Гаурилюс Анастасия Игно

кандидат психологических наук, доцент

кафедры педагогики и психологии непрерывного образования

УО «Белорусский государственный педагогический университет

*имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье на примере учебной дисциплины «Специальная психология» рассмотрен мотивационный компонент диагностического блока инклюзивной компетентности. Автор предлагает рассматривать его в контексте формирования у педагога-дефектолога способности обладать мотивацией к объективному/положительному восприятию лиц с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, мотивационный компонент, педагог-дефектолог.

THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE DIAGNOSTIC UNIT INCLUSIVE OF COMPETENCE

Gaurilius A.I.

*candidate of psychological Sciences, associate Professor
of the Department of pedagogy and psychology continuing education
«Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank»
Minsk, Republic of Belarus*

Abstract. In the article on the basis of the discipline «Special psychology» is considered a motivational component of the diagnostic unit inclusive competence. The author proposes to consider it in the context of the formation of the teacher-pathologists ability to possess a motivation to the objective/positive perception of persons with special needs.

Key words: inclusive competence, motivational component, teacher-defectologist.

Активное внедрение интеграционного и инклюзивного подходов в учреждения общего среднего образования в Беларуси требует разработки проблемы формирования мотивационного компонента инклюзивной компетентности у педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях с детьми с особенностями психофизического развития. Обсуждение мотивационного компонента идет в разных направлениях. В качестве мотивационного критерия предлагают рассматривать сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения [4]. При этом обращают внимание на то, что мотивационный компонент включает в себя мотивы деятельности педагога и его ценностные ориентации, обусловленные спецификой психофизического развития учащихся в инклюзивном классе [1]. Обычно исследователи обращаются к содержательной стороне мотивации деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. При этом мотивационная компетенция характеризуется как глубокая личностная заинтересованность, положительная направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с

ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.) [2].

Некоторые авторы обращают особое внимание на толерантное отношение педагога к детям с особыми потребностями, о готовности помочь, доброжелательности [3]. Е.Б. Юсупова предлагает ряд показателей для анализа мотивационного компонента: осознание значимости проблемы интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество и возможности выбора ими способа получения образования; направленность на осуществление инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной школы; совокупность мотивов разных групп, направленных на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения, а также выделяет четыре уровня (нулевой, низкий, средний, высокий) его сформированности [4].

Принимая во внимание тот факт, что в процессе профессиональной подготовки педагога для работы в условиях инклюзии, мотивационная компетенция формируется в контексте усвоения всего содержания предлагаемых дисциплин, следует обратить особое внимание на возможности каждой изучаемой дисциплины для достижения данной цели и, тем самым, конкретизировать ее. В качестве учебной дисциплины для конкретизации содержания мотивационного компонента инклюзивной компетенции выступила учебная дисциплина «Специальная психология», раскрывающая причины, закономерности и особенности нарушенного развития и, благодаря этому, способная сформировать наиболее полное представление о личности, деятельности и поведении детей с особенностями психофизического развития.

Исходя из того факта, что в структуру инклюзивной компетентности включены диагностическая (способность изучать учащегося и учебно-воспитательный коллектив), социально-психологическая (способность устанавливать деловые и межличностные отношения с учащимися, их родителями и педагогами, формировать психологический климат в коллективе, на диагностической основе) и методическая компетентность (способность планировать, организовывать и контролировать учебно-познавательную деятельность учащихся и класса/группы, на диагностической основе) можно предположить, что каждая из них, в свою очередь, будет включать характерный мотивационный компонент.

Таким образом, в рамках диагностической компетентности в качестве содержания мотивационного компонента можно предложить формирование у педагога способности обладать мотивацией к объективному/положительному восприятию лиц с особенностями психофизического развития; в рамках социально-психологической компетентности – формирование способности обладать мотивацией к общению и взаимодействию с лицами с особенностями психофизического развития; в рамках методической компетентности – способности обладать мотивацией к поиску оптимальных путей коррекции

нарушений познавательной сферы и нарушений личности лиц с особыми потребностями и способности обладать мотивацией к их социализации.

Формирование объективного отношения к ребенку является одним из ведущих требований специальной психологии и, в частности, требованием диагностического обследования известным как принцип объективности. Этот научный принцип ориентирует на понимание того, что информация, полученная педагогом о ребенке, в определенной мере, получает субъективную окраску. Проблема состоит в том, что мы привносим в наши выводы ценности и нормы, сформировавшиеся у нас на основе личного опыта и социализации в условиях определенной культуры. В связи с этим, педагог-дефектолог должен уметь оценить степень этой субъективности и стремиться минимизировать ее, чтобы не исказить реальное положение дел, чтобы видеть ребенка с особенностями в развитии таким, каким он есть на самом деле, не приукрашивая его, не выдавая желаемое за действительное, и таким образом иметь возможность адекватно оценить позитивные и негативные стороны его развития.

Объективные данные, характеризующие ребенка с особыми потребностями, могут быть получены педагогом, если он сумеет определить характер нарушений, возникающих у ребенка при выполнении различных учебных и воспитательных задач, и будет исходить при их интерпретации из общих и специфических закономерностей развития. В свою очередь, адекватная оценка сложности и характера нарушения нормального развития ребенка позволят педагогу-дефектологу определить особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также выбрать и обосновать различные формы педагогической работы с ним.

При этом адекватность оценивания нарушения нормального развития ребенка во многом будет определяться умением проанализировать всю сложность структуры атипичного развития. Умение связать ведущие нарушения психического развития с многообразием вытекающих из него вторичных нарушений психической деятельности позволит создать наиболее благоприятные условия для обучения и воспитания. В свою очередь, такие третичные недостатки, как своеобразие свойств личности и общения необходимо учитывать в процессе социокультурного развития ребенка.

Принцип объективности будет тесно переплетаться с тем аспектом принципа детерминизма, который обращает внимание на то, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе знания и переживания, во многом изменяющие процесс развития психики и становления личности. Становление психических функций и свойств, особенности их проявления связаны с такими внешними причинами как условия жизни, воспитания ребенка, особенности его социального окружения, характер общения с взрослыми и сверстниками, специфика его деятельности и активности. Известно, что изначально не бывает «хороших» или «плохих» детей, существует лишь многообразие причин, влияющих на появление той или иной черты, присущей именно этому ребенку. При этом следует исходить из

того, что развитие психики, с одной стороны, направляется заданной внешней по отношению к человеку целью, с другой – цель развития присуща психике каждого конкретного человека и определяет его стремление к раскрытию потенциальных способностей, к самовыражению и самореализации через общение, познание и деятельность.

Первоочередная ориентация на цель самореализации детей с особенностями психофизического развития, в наибольшей мере, заложена в гуманистическом подходе к пониманию нормы и патологии и выступающим базовым обоснованием инклюзивного образования. Результат такого подхода нашел отражение в цели инклюзивного образования, которая заключается в достижении всеми детьми, включая детей с различными психофизическими возможностями, определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости.

Однако понимая справедливость такого подхода, следует избежать соблазна заменить игнорирование потребностей ребенка с особенностями психофизического развития на его идеализацию. Известно, что существующая проблема идеализации детей с особенностями психофизического развития своими родителями, связанная с бессознательной подпиткой собственной самооценки, приводит, в свою очередь, к трудностям адекватного восприятия реальности ребенком, толкая его на поиск идеальной модели устройства жизни, что чревато возникновением длительных переживаний отрицательных эмоций, возникающих в результате расхождения созданного ребенком идеального образа с реальностью. Подобные тенденции к формированию идеализированного представления о детях с особенностями психофизического развития заметны в деятельности некоторых общественных организаций и средств массовой информации, работающих над созданием позитивного образа лиц с особенностями психофизического развития в обществе.

В связи с этим перед педагогом-дефектологом стоит сложная задача сформировать у себя и своих коллег профессиональное представление о детях с особенностями психофизического развития, представление, сочетающее в себе объективную, адекватную оценку личности такого ребенка во всем многообразии его слабых и сильных сторон, его проблем и возможностей. Позитивное отношение к ребенку при таком подходе позволит сформировать у детей с особыми потребностями критичность к себе, своей собственной психической деятельности и к её результатам, представления о социальных нормах, правилах и законах и способность к управлению собой в соответствии с ними, обеспечить соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, научит изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных обстоятельств, планировать и реализовывать собственную жизнь по мере своих психических и физических возможностей и, таким образом, достичь критериев психического здоровья сформулированных Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) и отражающих в конкретной форме цели инклюзивного образования.

Таким образом, анализ содержания мотивационного компонента диагностической компетентности, входящей в систему инклюзивной компетентности в рамках учебной дисциплины «Специальная психология», позволяет конкретизировать результаты образовательного процесса в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку педагогов-дефектологов и специалистов образования, предполагающих работать в условиях реализации инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Клезович, О.В. Формирование инклюзивной культуры у слушателей в условиях дополнительного образования взрослых / О.В. Клезович // Повышение квалификации и переподготовка: проблемы и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 12 ноября 2015 г. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 108-111.

2. Романовская И.А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И.А. Романовская, И.Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №4. – С. 83-88.

3. Хитрюк, В.В. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева // Адукацыя і выхаванне. – 2013. - № 11. – С. 35-40.

4. Юсупова, Е.Б. Критерии сформированности ключевых компетенций у будущих социальных педагогов для работы в образовательных учреждениях инклюзивного типа / Е.Б. Юсупова // Теория и практика общественного развития. – 2012. - Выпуск №8. – С. 200-202.

© А.И. Гаурилюс

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Зинчук Марина Сергеевна

*магистрант кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск, Россия

Карпунина Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент

*кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический*

институт имени М.Е. Евсевьева»

г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье дана характеристика понятия «умственная отсталость», раскрыты особенности проектирования и содержания

адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: инклюзивное образование, умственная отсталость, адаптированная основная образовательная программа.

DESIGN FEATURES ADAPTED THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Zinchuk M.S.

*graduate student of the Department of special pedagogy
and medical bases of speech*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev»
Saransk, Russia*

Karpunina O.I.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of special
education and medical bases of speech fphobo
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev»
Saransk, Russia*

Abstract. In the article the characteristics of the concept of «mental retardation», the features of the design and content of the adapted basic educational program of students with mental retardation (intellectual disabilities).

Key words: inclusive education, mental retardation, adapted basic educational program.

За последнее десятилетие неуклонно растет количество детей с умеренной и тяжелой формой умственной отсталостью, в то время как дети с более легкой степенью интеллектуального нарушения перемещаются в интегрированные классы общеобразовательных школ. В связи с данной тенденцией актуальным является вопрос о разработке и реализации образовательной программы с учетом особых образовательных потребностей обучающихся данной категории.

Умственная отсталость – это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Степень выраженности интеллектуальной отсталости соотносится со сроками, в которые возникло поражение ЦНС – чем раньше оно произошло, тем тяжелее последствия. Также степень выраженности интеллектуальных нарушений определяется интенсивностью воздействия вредных факторов. Нередко умственная отсталость отягощена психическими заболеваниями различной этиологии [7, с. 66]. В связи с этим обучающиеся данной категории имеют особые образовательные потребности, удовлетворение которых возможно на основе реализации адаптированной основной образовательной программы.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) обучающихся с умственной отсталостью – это учебно-методическая документация, отражающая представленные федеральным государственным образовательным стандартом формат и содержимое образования, предполагаемые результаты освоения образовательной программы, приблизительные обстоятельства образовательной деятельности, в том числе вычисления нормативных расходов оказания государственных услуг согласно осуществления образовательной программы [8].

Цель осуществления адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью ориентирована на становление общей культуры, обеспечивающей многоплановое развитие их личности (высоконравственное, эстетическое, общественно-индивидуальное, умственное, физиологическое) согласно общепринятым в семье и обществе высоконравственным и социокультурным ценностям, овладение учебной деятельностью.

АООП обучающихся с умственной отсталостью создается в связи с особенностями их психофизического развития, личностных способностей, гарантирует коррективку нарушений и их социальную адаптацию [5].

При проектировании АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) учитываются дифференцированный и деятельностный подходы. Дифференцированный подход подразумевает учет их особых образовательных потребностей, которые выражаются в разнохарактерности способностей освоения содержания образования. Главным способом осуществления деятельностного подхода в образовании считается обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, предоставляющий освоение ими содержанием образования [6, с. 71].

АООП разрабатывается на базе Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью и, если присутствует потребность, индивидуализируется. К адаптированной образовательной программе в связи с образовательными потребностями групп или отдельных обучающихся возможно создание несколько учебных планов, в том числе индивидуальных учебных планов.

АООП может быть реализована в различных формах: как вместе с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Образовательная организация должна гарантировать необходимые для данного варианта и категории обучающихся требования преподавания и обучения. Одним из основных обстоятельств введения детей с умственной отсталостью в среду здоровых сверстников считается стабильность форм адаптационного поведения. Но с целью обучения детей с интеллектуальной недостаточностью более результативной организацией учебного процесса считается подготовка в общеобразовательной организации для детей с ограниченными

возможностями здоровья (в классе для детей с умеренной, тяжелой умственной отсталостью, сложным дефектом).

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусматривает разработку АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (вариант 1) и АООП образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития (вариант 2). Определение одного из вариантов АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, сформулированных по результатам его комплексного психолого-медико-педагогического обследования, с учетом индивидуальной программы развития инвалида и в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и локальными нормативными актами [4, с. 50].

Содержание АООП для детей с умственной отсталостью отражает требования Стандарта и группируется в три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации АООП для детей с умственной отсталостью, конкретизированные в соответствии с требованиями Стандарта и учитывающие региональные, национальные особенности народов Российской Федерации, а также способы определения достижения этих целей и результатов.

Целевой раздел состоит из нижеперечисленных подразделов:

1. Пояснительная записка, в которой раскрыты цели и задачи АОП, срок ее освоения, представлена краткая психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью.

2. Планируемые результаты освоения АООП. В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, которые обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций. Предметные результаты освоения АОП включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой образовательной области, готовность их применения.

3. Система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП для детей с умственной отсталостью закрепляет основные направления и цели оценочной деятельности; предусматривает оценку достижений обучающихся и оценку эффективности деятельности образовательного учреждения. Вариативная часть данного компонента АООП с учетом особых образовательных потребностей обучающихся представляет описание оценки, критериев, процедуры и состава инструментария оценивания, формы представления результатов, условий и границ применения оценки; предусматривает приоритетную оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся с ОВЗ [3, с. 12].

Проектирование содержания АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должно включать в себя содержательное наполнение образовательного, коррекционного и воспитательного компонентов. Содержательное наполнение каждого из компонентов зависит от его целевого назначения. Особое внимание при проектировании содержания АООП следует уделить описанию тех способов и приемов, посредством которых лица с ОВЗ будут осваивать содержание образования [1, с. 155].

Содержательный раздел определяет содержание образования и включает образовательные программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, в том числе:

1. Программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся, включающую формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий;

2. Программу духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;

3. Программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни;

4. Программу коррекционной работы.

Неотъемлемая доля программы развития универсальных учебных действий включает представление ценностных ориентиров; взаимосвязи универсальных учебных действий (базовых учебных действий) с содержанием учебных предметов; представление связи программы формирования УУД (в зависимости от варианта АООП – базовых учебных действий). В части, формируемой участниками образовательного процесса, устанавливаются характеристики и стандартные решения проблемы развития индивидуальных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий (в зависимости от варианта АООП – базовых учебных действий).

Программы определенных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области и направлений внеурочной деятельности обязаны включать в себя общую характеристику учебного предмета, коррекционного направления; описание места учебного предмета, коррекционного направления в учебном плане; представление ценностных ориентиров содержание учебного предмета; индивидуальные, метапредметные и предметные итоги изучения учебного предмета, коррекционного направления; содержание учебного предмета, коррекционного курса. В вариативной составляющей рассматриваются всесторонние цели при получении образования согласно особенностей учебного предмета, коррекционного курса; индивидуальные, метапредметные и предметные результаты, содержание формируемых академического компонента и жизненной компетенции при освоении конкретного учебного предмета, коррекционного курса.

Программа духовно-нравственного развития, обучения детей (с учетом варианта АООП – программа нравственного развития, воспитания обучающихся) содержит основные воспитательные задачи; предполагает

целостную форму образовательной среды, содержащей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность, согласно историко-культурной, этнической и региональной специфики. Часть, создаваемая участниками образовательного процесса, содержит связь традиций и отличительных черт воспитательной концепции образовательного учреждения; содержит список предполагаемых социальных компетенций, модификаций поведения обучающихся с умственной отсталостью, выявляет формы организации деятельности.

Программа развития экологической культуры, формирование представлений о здоровом и безопасном образе жизни в обязательной части содержит основную форму деятельности образовательного учреждения по формированию у обучающихся культуры безопасного и здорового образа жизни. Вариативная часть продолжает и дополняет базовую модель с учетом особых образовательных потребностей и личностными способностями обучающихся с умственной отсталостью.

В базовой части программы коррекционной работы содержится концепция организации работы образовательного учреждения согласно психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью в условиях образовательного процесса. В вариативной части содержатся аспекты согласования учителей и других специалистов в сфере сопровождения, работников организации и специалистов других организаций с целью осуществления программы коррекционной работы; представляется перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ; показывается специфика комплексного сопровождения, включающего психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития обучающихся и успешности в освоении АООП, корректировку коррекционных мероприятий [2, с. 12].

Организационный раздел устанавливает общие рамки организации образовательного процесса, а также механизм реализации компонентов АООП для детей с умственной отсталостью. Организационный раздел включает:

1. Учебный план для детей с ОВЗ с нарушениями интеллекта – механизм реализации АООП. При проектировании учебного плана должны быть учтены основные базовые показатели и соотношения между отдельными частями основной образовательной программы, структура объемов учебного и внеучебного планирования. Учебный план состоит из двух частей – обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, включающей внеурочную деятельность.

2. План внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность должна осуществляться за рамками учебного процесса (вторая половина дня) по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, общекультурное, общеинтеллектуальное, духовно-нравственное, социальное) и обеспечивает реализацию индивидуальных потребностей обучающихся.

3. Система условий реализации программы для детей с умственной отсталостью в соответствии с требованиями Стандарта (требования к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации АООП обучающихся с умственной отсталостью и достижения планируемых результатов этой категорией обучающихся) [9, с. 186].

Таким образом, адаптированная основная образовательная программа (АООП) обучающихся с умственной отсталостью проектируется с учетом особенностей групп обучающихся с умственной отсталостью, их психофизического развития, индивидуальных возможностей; на основе дифференцированного и деятельностного подходов, требований Стандарта и группируется в три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Список литературы:

1. Гагина, И.П. Проектирование адаптированной образовательной программы организаций специального образования в условиях введения ФГОС для детей с ОВЗ / И.П. Гагина // Особенности организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях переходного периода к введению СФГОС: материалы Международной научно-практической конференции (19-20 марта 2015 года) / под ред. С.В. Портъе. – Челябинск: МБОУ ДПО УМЦ, 2015. – С. 152-158.

2. Калашникова, С.А. Методические аспекты проектирования адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С.А. Калашникова // Школьная педагогика. – 2015. - № 2. – С. 10-14.

3. Кузма, Л.П.. Рекомендации по составлению рабочих программ учебных предметов, курсов в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью / Л.П. Кузма, Л.Е. Шевченко. – Краснодар: ГБОУ Институт развития образования Краснодарского края, 2016. – 24 с.

4. Никитина, М.И. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): возможности и перспективы / М.И. Никитина, Е.Т. Логинова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. - № 4. – С. 47-53.

5. Приказ Минобрнауки России №1599 от 19.12.14 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.boguo.ru/files/fck/file/Ob_utverzhdanii_federalnogo.pdf.

6. Солодкова, М.И. Адаптированная образовательная программа образовательной организации: методические рекомендации по разработке / М.И. Солодкова, Ю.Ю. Баранова, А.В. Ильина, Н.Ю. Кийкова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – 312 с.

7. Сунько, Т.Ю. Содержание и условия организации образовательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью в общеобразовательных организациях / Т.Ю. Сунько // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 65-69.

8. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

9. Чернова, И.М. Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью / И.М. Чернова // Особенности организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях переходного периода к введению СФГОС: материалы Международной научно-практической конференции (19-20 марта 2015 года) / под ред. С.В. Портье. – Челябинск: МБОУ ДПО УМЦ, 2015. – С. 185-187.

© М.С. Зинчук, О.И. Карпунина

ПРОЕКТНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Изосимова Юлия Сергеевна

педагог-психолог I квалификационной категории

МБОУ гимназии №9

г. Невинномысск, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросу психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой общеобразовательной школы. Автор обозначает технологию проектной и научно-исследовательской деятельности с учащимися как основной метод в работе школьного психолога в рамках социализации детей ОВЗ. На основе поведенного мониторинга участия в различных научных и творческих конкурсах педагогу-психологу предлагается выделить эффективный индивидуальный образовательный маршрут учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, эффективный метод, научно-исследовательская деятельность, социализация, индивидуальный образовательный маршрут.

DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES CHILDREN WITH DISABILITIES

Izosimova J.S.

psychologist I qualification category

MBOU gymnasium №9

Nevinnomyssk, Russia

Abstract. The article is devoted to psychological and pedagogical support of students with disabilities in the context of mass secondary school. The author means technology design and research activities with students as a primary method in the work of the school psychologist in the framework of socialization of children disabilities. On the basis of conducted monitoring of participation in various competitions teacher-psychologist proposed effective individual educational route students with disabilities.

Key words: psychological-pedagogical support, inclusive education, effective method, research activities, socialization, individual educational route.

*«Скажи мне – и я забуду,
покажи мне – и я запомню,
дай мне действовать самому,
и я научусь»
Конфуций*

В условиях модернизации образования традиционное обучение не всегда является эффективным. Обучающиеся не могут реализовать полученные знания в практической жизни. В век информационно-коммуникационных технологий одним из самых важных умений школьника становится умение найти информацию, переработать её и использовать в определённых целях.

Использование современных образовательных технологий обеспечивает гибкость образовательного процесса, повышает познавательный интерес учащихся, способствует коррекции их недостатков развития, творческой активности.

Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения дети с ограниченными возможностями здоровья имеют шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – дети, состояние здоровья которых в той или иной степени препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания, т.е. это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Критерии при выборе технологий работы с детьми с ОВЗ:

- 1) ориентир на личность учащегося;
- 2) деятельностный подход в обучении;
- 3) практическая значимость результата работы;
- 4) творчество;
- 5) интерактивный характер учебно-воспитательного процесса.

Действенным средством повышения учебной мотивации для детей с ОВЗ является творческое проектирование, а также научно-исследовательская деятельность. Это позволяет развивать познавательный интерес, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой исследовательского проекта, развивать критическое мышление.

Метод исследования и проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет мне индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ребенку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. Учебный проект, как комплексный и многоцелевой метод, имеет большое количество видов и разновидностей.

Метод исследований и проектов формирует:

- 1) активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении (не без помощи учителя);
- 2) развивает предметные и общеучебные умения и навыки;
- 3) различные компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности, приоритетно нацеленные на развитие познавательного интереса учащихся.

Таблица 1

**Различные типы проектно-исследовательской деятельности
в работе с детьми с ОВЗ**

Виды проектов по ведущей деятельности	«Продукт» проекта
Исследовательские	Работа по определенной проблеме, которая интересна ребенку, четко обозначаются цели и задачи работы, высказывается гипотеза, и в дальнейшем подтверждается или опровергается
Информационные	Сбор информации на заданную тему
Творческие	Сочинение о жизни и деятельности героев и антигероев («Один день из жизни...»)
Ролевые	Стилизация выступления

Необходимо создать для детей с ОВЗ, с разным уровнем развития познавательных потребностей и возможностей такую образовательную среду, которая будет способствовать развитию у ребёнка исследовательского отношения к миру и самому себе, становлению исследовательских позиций. Востребованной в обучении является исследовательская деятельность учащихся, которая создаёт условия для формирования познавательной активности учащихся и тем самым способствует развитию и индивидуализации личности ребёнка.

Психологи утверждают, что ребёнок, в силу своей природной любознательности, познаёт окружающий мир только в процессе взаимодействия с ним.

Для того, чтобы открытие состоялось, чтобы получение нового знания психологически переживалось как открытие, ребенку необходимо самостоятельно обозначить проблему исследования или проекта.

Целью психолого-педагогической деятельности в МБОУ гимназии №9 города Невинномысска является создание и реализация условий для формирования и развития исследовательских умений и навыков учащихся, способствующих развитию индивидуальности и их творческой самореализации.

Учащиеся с ОВЗ задействованы в научно-исследовательскую и проектную деятельность по различным темам: развитие определенных психических процессов, формирование мотивации обучения, различные аспекты эмоционально-волевой сферы и другое.

Таблица 2

Анализ итогов участия в различных творческих и научных конкурсах детей с ОВЗ

Результат	2013-2014 учебный год		2014-2015 учебный год		2015-2016 учебный год	
	Очное	Заочное	Очное	Заочное	Очное	Заочное
Диплом участия/лауреата		50% (2)	25% (1)	25% (1)		25% (1)
Диплом I степени		25% (1)		25% (1)		25% (1)
Диплом II степени		25% (1)		25% (1)		50% (2)
Диплом III степени		50% (2)				

В результате опытно-исследовательской работы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается положительное влияние эксперимента на эмоциональную сферу учащегося, развитие его творческих способностей, формирование трудовых навыков и, также, на укрепление здоровья за счет повышения общего уровня познавательной активности ребенка.

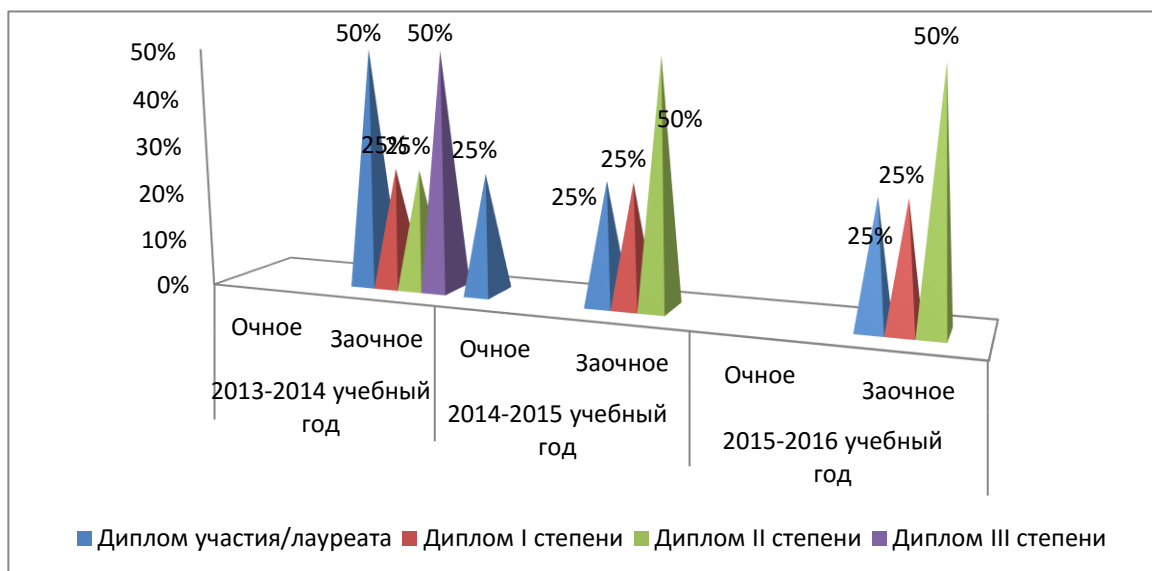


Рисунок 1 – Анализ итогов участия в различных творческих и научных конкурсах детей с ОВЗ

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность с детьми ОВЗ способствует:

- 1) расширению возможностей самореализации и самоопределения ребенка с ОВЗ;
- 2) адаптации его в коллективе сверстников и обществе в целом;
- 3) формированию самооценки школьника;
- 4) психокоррекции стресса родителей ученика с ограниченными возможностями здоровья.

Вовлечение ребенка в работу творческой группы или индивидуальную исследовательскую работу, проектную деятельность позволяет также установить дополнительный коммуникативный контакт и определить дополнительные образовательные и личностные ресурсы ребенка. И, следовательно, лучше подготовить его к самостоятельной жизни в обществе, поиску и установлению положительных продуктивных социальных связей, состояться как полноценный, независимый и успешный член общества.

Список литературы:

1. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. Т. 3: Педагогические системы специального образования. – М.: Академия, 2008.

2. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева. – Мн.: НИО, 2003.

© Ю.С. Изосимова

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Калачина Ирина Владимировна

магистрант кафедры психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М.Е. Евсевьева»

г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуальность и опыт внедрения идеи интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных и дополнительных образовательных организациях.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, интегрированное обучение, дошкольные образовательные организации, организации дополнительного образования.

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE IDEAS OF INTEGRATED EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Calachina I.V.

the Department of psychology and defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev»

Saransk, Russia

Abstract. The article discusses the relevance and the experience of implementing the ideas of integrated education of children with disabilities in primary and additional educational institutions.

Key words: children with disabilities, integrated education, preschool education organizations, organizations of additional education.

*Теперь, когда мы научились летать
по воздуху, как птицы, плавать под водой,
как рыбы, нам не хватает только одного:
научиться жить на земле, как люди*
Б. Шоу

В настоящий момент российская система образования претерпевает серьезные изменения. Это связано, в первую очередь, с тем, что количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей-инвалидов в последнее время неуклонно растет. По данным всемирной организации здравоохранения число таких жителей в мире достигает 13% (3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками), всего в мире насчитывается около 200 миллионов детей с ОВЗ. В России же, по статистическим данным

Пенсионного фонда Российской Федерации, их количество за последние 30 лет увеличилось в 13 раз. В соответствии с данными Федеральной службы государственной статистики на 1 января 2016 г. количество детей с ОВЗ составляет более 2 миллионов (8% от общего количества всех детей), из них 616 905 человек это дети-инвалиды [13].

В настоящее время в России, по данным единой информационной сети Министерства образования и науки РФ, в общеобразовательных организациях обучается 481 587 детей с ОВЗ. Из них: 212 167 детей учатся в 1 660 отдельных образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным общеобразовательным программам; 110 295 детей – в 13 443 отдельных классах, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным общеобразовательным программам, при общеобразовательных организациях; 159 125 детей – в инклюзивных классах общеобразовательных организаций [1, с. 151]. По данным другого источника информации, часть детей с ОВЗ посещают специальные (коррекционные) учебные заведения. В России насчитывается 1 728 специальных школ и школ-интернатов, в которых получают образование 211 139 воспитанников [12, с. 158].

В Республике Мордовия специальных образовательных заведений насчитывается 7 и в них обучается 746 учащихся [12, с. 168]. Дети в таких школах и школах-интернатах, с одной стороны, реализуют свое право на качественное образование, с другой, изолируются от реальной жизни и общества. Круг общения в таких учебных заведениях у детей с ОВЗ гораздо уже, чем у сверстников, не имеющих проблем со здоровьем, поэтому им очень сложно социализироваться. У подавляющего большинства детей, окончивших специализированные учебные школы и интернаты, возникают серьезные проблемы в процессе интеграции во взрослую жизнь. Они сталкиваются с трудностями в освоении социального опыта, имеют нарушения в процессе социального общения и выстраивании взаимоотношений с окружающими людьми. Для решения подобных проблем, на наш взгляд, необходимо приведение общественных стандартов в соответствие с потребностями людей с ОВЗ; создание условий, соответствующих повышению их самооценки, значимости, социальной активности, что приведет к формированию более продуктивной жизненной позиции и социальному благополучию.

Данные задачи с успехом решаются в рамках процесса, получившего название «Интеграция». Интеграция (от лат. *integratio* – соединение) – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. М.И. Никитина определяет понятие «интеграция» как процесс включения лиц с ограниченными возможностями здоровья во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования. Интеграция – процесс двусторонний, это означает что не только дети с ОВЗ, должны

адаптировать свое поведение к нормам здоровых сверстников, но и дети с сохранным развитием должны изменить свое отношение к детям с ОВЗ [9, с. 4].

Ученые и психологи всего мира пришли к выводу, что чем раньше начинать процесс интеграции ребенка с ОВЗ в среду здоровых сверстников, тем больше иметь шансов на его успешную социализацию в будущем. Таким образом, четко вырисовывается проблема ранней интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников. Актуальность внедрения интегрированного обучения в настоящее время не вызывает сомнения. В основе интегрирования обучения детей с ограниченными возможностями здоровья лежит цель – избежать формирования у таких детей комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, более полно реализовывать умственные и творческие способности воспитанников, максимально возможно социализировать и интегрировать в общество.

Основоположником идеи интегрированного обучения в отечественной педагогике по праву считается Л. С. Выготский. В своих трудах он указывал на необходимость создания такой системы обучения детей с ОВЗ, в которой они не исключались бы из общества детей с сохранным развитием. Ученый писал, что «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фокусирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм». В своих работах Л.С. Выготский писал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Он отмечал, что широчайшая ориентировка на детей с сохранным развитием должна служить исходной точкой пересмотра специального образования. Никто не отрицает необходимость последнего, но специальные знания и обучение нужно подчинить общему воспитанию, общему обучению [2, с. 50].

Компенсацию ученый рассматривал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как он считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. «У нас обучение и воспитание... дефективных детей должны быть поставлены как проблема социального воспитания... По существу нет разницы ни в воспитательном походе к дефективному ребенку и нормальному, ни в психологической организации их личности» [2, с. 54].

Процесс интегрированного обучения в России начался более 20 лет назад. За это время были как успехи, так и неудачи в этой области. Но, несмотря на возникающие трудности при внедрении интегрированного обучения, все больше и больше учебных организаций перенимают опыт данного обучения.

Мы можем наблюдать внедрение такой системы обучения в общеобразовательных школах, в дошкольных образовательных заведениях и в организациях дополнительного образования.

Республика Мордовия также взяла курс на интегрированное обучение. На базе факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» осуществляется подготовка педагогических кадров по направлениям Психолого-педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование, функционируют научно-исследовательская лаборатория «Интегрированное обучение в современной системе образования» и научно-практический центр «Ресурсный центр интегрированного образования», проводятся различные научно-практические мероприятия данной направленности, что способствует продвижению идеи интегрированного и инклюзивного образования [4; 10; 11].

С каждым годом появляется все больше и больше образовательных организаций, где дети с ОВЗ могут обучаться наряду со здоровыми сверстниками. Мы в своей статье рассмотрим опыт внедрения идеи интегрированного обучения на примере дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ) «Детский сад № 18 комбинированного вида» Рузаевского муниципального района, Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (далее – МАДОУ) «Детский сад №42» г. Саранска и Учебно-развивающего центра (далее УРЦ) «Детская парковка» г. Саранска.

Одним из наиболее ярких примеров внедрения идеи интегрированного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ является ДОУ «Детский сад №18 комбинированного вида» Рузаевского муниципального района Республики Мордовия. В настоящее время данный детский сад посещают 224 человека. В ДОУ функционируют 13 групп, из них 6 коррекционных: 2 группы для детей с нарушением зрения (2 ребёнка-инвалида); 2 группы для детей с нарушением речи (23 ребенка); группа для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (5 детей-инвалидов); группа для детей с задержкой психического развития (3 ребёнка-инвалида).

В штате данного детского сада имеются педагоги-дефектологи, логопеды, медицинские работники. Главной задачей педагогов-воспитателей данного заведения является обеспечение полноценного и своевременного развития детей. Интеграция носит постоянный временный характер, дети с ОВЗ основную часть времени находятся в специальных коррекционных группах, совместно же со здоровыми сверстниками они учувствуют в прогулках, утренниках и других развлекающих мероприятиях.

Педагоги детского сада проводят большую работу с родителями, дают советы, рекомендации. Коллектив данного заведения отмечает что, дети с ОВЗ в их детском саду растут здоровыми, счастливыми, любознательными и подвижными. Часть таких детей, как отмечают педагоги ДОУ, впоследствии учатся в общеобразовательных школах.

Еще одним дошкольным образовательным заведением, перенявшим опыт интегрированного обучения, является МАДОУ «Детский сад №42». Наряду со здоровыми сверстниками этот детский сад посещают 2 ребенка с нарушением интеллекта. И если в предыдущем случае реализуется модель постоянной временной интеграции, то в данном МАДОУ внедряется модель постоянной полной интеграции. В отличие от временной постоянная полная интеграция предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах. В МАДОУ «Детский сад №42» дети с ОВЗ целый день проводят в группе с нормально развивающимися детьми, посещают вместе с ними развлекательные мероприятия, уроки физкультуры и музыки. Коллектив данной образовательной организации отмечает значительные сдвиги в развитии детей с ОВЗ, что, несомненно, говорит о пользе интегрированного обучения.

Единственным недостатком МАДОУ «Детский сад №42» является отсутствие в штате таких специалистов, как дефектолог и логопед. Восполнить этот пробел родителям детей с ОВЗ помогают организации дополнительного образования. Одной из таких организаций в Республике Мордовия является частный Учебно-развивающий центр (далее – УРЦ) «Детская парковка». Руководителем УРЦ является Сыщикова Екатерина Константиновна. Столкнувшись на личном опыте с трудностями обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, при создании УРЦ «Детская парковка» она максимально учла все проблемы и тонкости обучения таких детей в стенах центра. В данном центре особое внимание уделяется идеи интегрированного обучения детей с ОВЗ, где они могут заниматься в малых группах хореографией, каратэ, музыкой, художественным искусством, театральному мастерству, посещать коррекционные и развивающие занятия.

Аналогов УРЦ «Детская парковка» в столице Республики Мордовия по количеству оказываемых услуг и социальной ориентации нет. УРЦ ориентирован на детей в возрасте от 1 года до 18 лет и их родителей (законных представителей). Это один из первых центров в городе и республике, работающий на основе идеи интегрированного обучения. Одной из основных целей УРЦ является включение детей с разными возможностями здоровья в единую образовательную среду.

Центр посещают 456 детей, из них 20 детей имеют нарушения интеллекта и различные психические заболевания (Синдром Дауна, аутизм и др.), 5 детей – нарушения опорно-двигательной системы (ДЦП), 42 ребенка – задержку речевого развития. Таким образом, почти 15% воспитанников УРЦ от их общего количества составляют дети с ОВЗ. Эти дети получают индивидуальную помощь специалистов логопеда, дефектолога, психолога и посещают различные групповые занятия наряду со здоровыми сверстниками. Помощь психолога также могут получить и родители детей с ОВЗ, если у них возникает в этом потребность.

Одним из новых и весьма интересных направлений деятельности УРЦ, на наш взгляд, является «Семейная мягкая школа» (далее СМШ). Работа СМШ

строится на основе методики целостного развития в виде системы игровых упражнений для семей с детьми любого возраста и любых особенностей развития. Игры и упражнения разработаны на основе мягких стилей воинских искусств. СМШ рассчитана на здоровых детей; детей с незначительной неврологической патологией (синдром мышечной дистонии, гемисондромы, задержка темпов формирования двигательных навыков, синдромом дефицита внимания и гиперреактивностью); детей со страхами; детей с психологическими проблемами (нарушения отношений в паре родитель-ребенок, агрессивность, низкая самооценка, с патологическая лживость, негативизм); детей с серьёзными неврологическими патологиями (ДЦП, последствия травм, тяжелые нарушения речи, значительные нарушения эмоционально-волевой сферы).

СМШ учитывает принципы единства тела и психики, души и тела. Способствует формированию здоровых черт характера и помогает ребенку научиться быть добрым, чутким к себе и окружающим, уметь управлять своим телом, быть трудолюбивым, спокойным, последовательным, уверенным в себе, нести в душе радость. Занимаясь вместе со своей семьёй или её частью в Мягкой Школе, ребенок учится быть уверенным в себе за счет реально видимых самим и окружающими успехов и похвалы. Занятия направлены на последовательное раскрытие в человеке врождённой способности быть гибким, смелым, чутким, уметь адекватно реагировать на любую сложную ситуацию. На наш взгляд, еще одним не оспоримым достоинством посещения детей с ОВЗ подобных центров, является возможность выстраивания коммуникативных отношений, преодоление трудностей и страхов в общении со здоровыми сверстниками, повышение своей значимости и самооценки.

Рассмотрев опыт внедрения идеи интегрированного обучения в детских садах и организациях дополнительного образования, можно сделать вывод, что на данный момент при всех положительных моментах интегрированного обучения дети с ОВЗ пока не имеют возможность получить весь необходимый комплекс услуг, необходимых им для успешного развития в рамках одной организации. В детских садах дети с ОВЗ получают возможность общения со здоровыми сверстниками, но не всегда могут получить специализированную (коррекционную) помощь, соответствующую их потребностям. Это связано в первую очередь с нехваткой специально обученного персонала в детских садах, что в свою очередь связано с недостаточным финансирование данных организаций. Частные же центры дополнительного образования, имеют возможность пригласить высокопрофессиональных специалистов, но проблема заключается в том, что родители детей с ОВЗ не всегда имеют возможность оплатить их услуги.

Анализируя опыт представленных образовательных организаций можно отметить существенные сдвиги в реализации идеи интегрированного обучения дошкольников с ОВЗ. Дети, посещающие такие образовательные организации, легче включаются в микросоциум, существенно расширяют свой круг общения,

развивают коммуникативные навыки и повышают свои адаптационные возможности.

Положительные моменты от внедрения идеи интегрированного обучения существуют также и для детей с нормальным развитием: они получают большее представление обо всей сложности и многообразии мира человеческих отношений; обретают опыт отношений с ребенком, имеющим ОВЗ как обычной формы человеческих взаимоотношений; учатся строить отношения с детьми, воспринимающими окружающую действительность в несколько ином ракурсе.

Одним из важнейших моментов в процессе интегрированного обучения является желание родителей обучать ребенка с ОВЗ вместе со здоровыми сверстниками, стремление и готовность родителей реально помогать своему ребенку в процессе обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что идея интегрированного обучения является значимой для реализации равных прав на получение образования детьми разных категорий как в системе общего, так и в системе дополнительного образования. Однако, на наш взгляд, процесс интегрированного обучения в России в целом и в Республике Мордовия в частности находится в самом начале своего развития и, возможно, что должно вырасти еще не одно поколение, когда дети с ОВЗ смогут получать достойное образование и максимально реализовывать себя в жизненном пространстве.

Список литературы:

1. Аристархов, В.В. Государственный доклад о положении детей и семей имеющих детей, в Российской Федерации / В.В. Аристархов [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/256>.

2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: пособие для вузов / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

3. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е.А. Екжанова, Е.В.Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.

4. Карпунина, О.И. Система профессиональной подготовки кадров на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М.Е. Евсевьева (к 30-летию со дня образования факультета) / О.И. Карпунина // Дефектология. – 2014. - №4. – С. 80-90.

5. Малофеев, Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования / Н.Н. Малофеев, М.М.Маркович, Н.Д. Шматко // Управление ДОУ, 2010. - №6. – С. 8-23.

6. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. - №1. – С. 71-78.

7. Малофеев, Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. - №2. – С. 86-94.

8. Назарова, Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена / Н.М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М.: Академия, 1996. – С. 28-38.

9. Никитина, М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития / М.И. Никитина // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. – СПб.: РГПУ имени А.И. Герцена, 1997. – Ч. 2. – С. 152.

10. Рябова, Н.В. Подготовка педагогов для инклюзивного образования / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина // Высшее образование в России. – 2016. - №10 (205). – С. 119-124.

11. Рябова, Н.В. Состояние и перспективы модернизации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия / Н.В. Рябова, О.И. Карпунина, И.В. Абрамова // Российский научный журнал. – 2014. - №2(40). – С. 177-183.

12. Среднее образование в России: федеральный справочник. – М.: НПЦ «Центр стратегического партнерства». 2014. – 343 с.

13. Федеральная служба государственной статистики // Положение инвалидов [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#.

© И.В. Калачина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Каракулько Инна Леонтьевна

доцент, кандидат педагогических наук,

*декан факультета переподготовки специалистов образования
УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь*

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки педагога инклюзивного образования к взаимодействию с родителями нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития. Рассматриваются этапы, формы работы с родителями в условиях инклюзивного образования, а также необходимые для педагога личностные качества, обеспечивающие конструктивное взаимодействие с родителями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог инклюзивного образования, взаимодействие, родители.

THE INTERACTION OF THE TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION WITH PARENTS

Karakulko I.L.

*associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Deccan of faculty of retraining of specialists of education
Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

Abstract. The article is devoted to the problem of teacher training for inclusive education to interact with parents of normally developing children and children with special needs. Discuss the steps, forms of work with parents in terms of inclusive education, as well as necessary for the teacher personal qualities that ensure effective interaction with parents.

Key words: inclusive education, teacher of inclusive education, cooperation of parents.

На современном этапе развития общества актуализируются вопросы профессиональной компетентности педагогических работников, связанные с внедрением и развитием инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), обеспечивающего равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Одним из условий его реализации, по мнению ряда исследователей (С.В. Алехина, А.Д. Гонеев, Н.Н. Рудь, Т.Ю. Четверикова, И.М. Яковлева и др.) является подготовка педагогов к новой для них профессиональной деятельности, в том числе и к взаимодействию с родителями детей инклюзивного класса.

Согласно Концепции инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, при осуществлении инклюзивного образования значительно возрастает роль законных представителей обучающихся [1]. Понимая важность и социальную значимость внедрения идей инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения, педагогическим работникам и родительской общественности необходимо учитывать, что от провозглашения идеи до её воплощения в жизнь необходимо решить ряд проблем. Одной из которых является готовность родителей нормально развивающихся детей и детей с ОПФР к взаимодействию друг с другом, специалистами. Крайне важно, чтобы в условиях инклюзивного образования родители и специалисты стремились, к взаимовыгодному взаимодействию в интересах психического, физического и социального развития как нормально развивающихся детей, так и детей с ОПФР.

Родители, подготовленные должным образом и оптимистично настроенные, оказывают самое эффективное воздействие на воспитание, состояние и адаптацию своего ребёнка. В конечном итоге их влияние оказывается гораздо более долговременным и продуктивным, нежели влияние различных специалистов: педагогов, психологов и др. Суть взаимодействия педагога инклюзивного образования с родителями рассматривается как педагогическое партнерство данных субъектов, направленное на выработку и реализацию единых подходов в развитии, обучении и воспитании детей. Педагогическое партнерство с родителями позволяет решать общие задачи в развитии, обучении и воспитании детей, координировать совместную деятельность добровольно и осознанно.

На уровне Министерства образования Республики Беларусь подготовлено инструктивно-методическое письмо «Организация эффективного

взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей» [2], которое определяет вектор развития взаимодействия учреждения образования и семьи. Согласно данному документу, гарантией и стимулом развития учреждения общего среднего образования выступает практика открытого взаимодействия с родителями. В инструктивно методическом письме отражены основные этапы взаимодействия родителей и учреждения образования. Предлагаем их рассмотреть в преломлении к взаимодействию педагогических работников учреждений инклюзивного образования с родителями нормально развивающихся детей и родителями детей с ОПФР.

Первый этап знакомства предусматривает определение общих целей, ценностей и потребностей. Содержание данного этапа включает в себя знакомство педагога инклюзивного образования и родителей, индивидуальное собеседование с родителями, определение потребностей родителей. Способами реализации могут выступать анкета «Перечень потребностей родителей», беседа с родителями, наблюдение. В анкете «Перечень потребностей родителей» потребности в помощи определяются не специалистом, а родителями нормально развивающихся детей и родителей детей с ОПФР. При проведении беседы возможно определить ресурсы семьи, проблемные аспекты во взаимоотношениях как между родителями, так и со специалистами, а также проблемы нормально развивающихся детей и детей с ОПФР в инклюзивном классе и т.п. Наблюдение призвано дополнить информацию, полученную другими способами. Анализ полученной информации позволяет педагогу определить цели и направления взаимодействия с родителями, детьми инклюзивного класса.

Педагог инклюзивного образования, который в первую очередь учитывает приоритеты родителей, их потребности, позволяющее распределить усилия сторон для достижения желаемого эффекта в совместной работе. Соответственно данный этап является базовым для определения готовности родителей к взаимодействию, их потенциальной активности.

Вторым этапом совместной деятельности предполагает составление программы работы педагога инклюзивного образования с родителями. Содержание данного этапа включает ознакомление с задачами учреждения, осуществляющего инклюзивное образование, обсуждение пожеланий и ожиданий родителей, привлечение родителей к обсуждению и составлению программы совместной работы, организации совместной деятельности. Способами реализации могут выступать разъяснение задач, педагогическое информирование, консультирование, беседа, групповое обсуждение, групповые, индивидуальные виды работ.

Третий этап взаимодействия характеризуется установлением партнерских отношений педагога инклюзивного образования и родителей в ходе реализации программы работы. Содержание работы на данном этапе включает совместную деятельность, решение педагогических задач развития, обучения и воспитания детей инклюзивного класса, подготовку презентаций, открытых занятий,

праздников, оформление плакатов, альбома семьи. Способы реализации могут являться деловые игры, семинары-практикумы, дискуссии, мини-лекции и т.п.

Реализация вышеописанных этапов может быть затруднена из-за занятости родителей, которая является основной проблемой взаимодействия педагога с родителями. Согласно последним исследованиям (М.Ф. Матюх, Л.Е. Томилова и др.) посещаемость собраний, лекториев, конференций в среднем составляет 30% от общей численности родителей. Не ставя под сомнение необходимость традиционных форм работы с родителями, в практике работы хорошо зарекомендовали себя и инновационные:

- видео-практикумы (например, просмотр видео (с паузами), где педагог отвечает на вопросы родителей и т.п.);

- виртуальный консультативный кабинет (электронная почта, он-лайн консультации, форум, чат и т.д.).

Такие формы работы позволяют: а) организовать адресную, целенаправленную работу педагога с родителями в интерактивном режиме; б) обеспечить предоставление лично-ориентированной информации родителям; в) создать условия для получения информации по запросу родителей. Кроме этого, гипермедийная среда интернет при взаимодействии с родителями имеет ряд преимуществ:

- минимизация времени доступа к информации субъектов коммуникации;
- возможность использовать весь спектр предоставления информации;
- оптимальное сочетание индивидуальной работы с групповой;
- рост объема информации;
- обеспечение диалога субъектов коммуникации (электронная почта, форум, чат);
- создание электронных газет, журналов.

Определяющая роль в установлении взаимодействия с родителями принадлежит педагогу инклюзивного образования. Особенностью педагогической деятельности является то, что одним из средств и условий ее является личность самого педагога, который выступает активным соавтором того содержания, которое он доносит до родителей. Рассмотрим некоторые качества, необходимые, по нашему мнению, для эффективного, взаимодействия педагога с родителями и детьми инклюзивного класса.

Отношение к людям. Педагог инклюзивного образования стремиться увидеть в первую очередь сильные, а не слабые стороны родителей и детей инклюзивного класса. Их достоинства, а не недостатки, внутреннюю, а не внешнюю мотивацию, ресурсы, а не проблемы.

Цели работы. Успешный педагог честен с родителями, стремиться понять их эмоциональное состояние, ориентирован на процесс оказания необходимой им помощи.

Знание. Педагогу инклюзивного образования, работающему с родителями как нормально развивающихся детей, так и с ОПФР, следует иметь представление о вопросах, связанных с нарушениями психического и физического развития детей в классе, о том, как нарушения в их развитии

вливают на развитие, обучение, функционирование в семье, детском коллективе и т.д. Для эффективной работы важна также и личная заинтересованность педагога в получении специальных профессиональных знаний по интересующим его вопросам.

Подходы к работе. Педагог инклюзивного образования имеет готовность к взаимодействию с родителями и осуществляет его последовательно

Самовосприятие. Педагог инклюзивного образования уверен в адекватности профессиональной деятельности, ощущает себя ценным, нужным и достойным доверия родителей специалистом.

Способность к рефлексии. Индивидуальная рефлексия педагога инклюзивного образования позволяет осознавать и анализировать собственные мотивы, способы и ситуации взаимодействия с родителями.

Таким образом, конструктивное взаимодействие способствует, со стороны педагога инклюзивного образования приобретению умений устанавливать продуктивные межличностные отношения, расширению и накоплению положительного опыта работы с родителями, что обеспечивает включение родителей в качестве равноправных участников в образовательный процесс. Со стороны родителей – самостоятельному пересмотру своих взглядов, позиций в отношении инклюзивного образования, взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса. Грамотно организованное, продуктивное, взаимодействие педагога с родителями можно рассматривать как один из факторов эффективной реализации инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. – [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>.

2. Инструктивно-методическое письмо «Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей» . – [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>.

© И.Л. Каракулько

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Карпунина Елена Петровна

студентка кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Мусихина Светлана Александровна

кандидат педагогических наук доцент кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»

г. Курган, Россия

Аннотация. В статье раскрыта важность, ценность профессии учителя-логопеда. Коммуникативная компетентность является обязательным условием профессионализма учителя-логопеда в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, рефлексия, эмпатия, учитель, логопед, образование.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER-SPEECH THERAPIST IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Karpunina E.P.

student of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Musikhina S.A.

the candidate of pedagogical Sciences associate Professor

of the Department of defectology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Kurgan State University»

Kurgan, Russia

Abstract. The article deals with the importance, the value of the profession of the teacher-speech therapist. Communicative competence is a prerequisite of professionalism of a teacher of speech therapist in working with children with disabilities.

Key words: communicative competence, reflection, empathy, teacher, speech therapist, education.

В настоящее время для образования в России наступил сложный период. Темп развития знаний, смена и обновление подходов и принципов преподавания, развитие науки и инновационных технологий – все это должно соответствовать современному уровню развития образования и жизни. Акцентируется внимание на инклюзивном образовании, в качестве основополагающей задачи школы становится организация образовательной среды, способствующей развитию личностной сущности каждого ученика. Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования выходит за рамки традиционной учительской деятельности. Становится необходимостью заниматься социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами «неучительской» деятельности. Одна из главных целей образования - дать ученикам с ограниченными возможностями жизнедеятельности получить образование и адаптироваться в обществе.

Учитель-логопед в современной школе, в том числе в учреждениях инклюзивного образования, должен использовать технологии развивающего

дифференцированного обучения, обладать целым рядом профессиональных компетентностей. В модели профессионализма учителя-логопеда С.А. Игнатъева выделяет «следующие компетентности:

1. Методическая – понимание научно-теоретических основ профессии, целостное видение коррекционно-образовательных процессов и тенденций.

2. Инструментальная – владение дифференцированными логопедическими технологиями, методами и средствами профилактики, коррекции и устранения речевых нарушений у детей, подростков и взрослых.

3. Интегральная – умение сочетать теорию и практику логопедии.

4. Адаптивная – способность адаптироваться к изменяющимся условиям.

5. Коммуникативная – умение осуществлять компетентное и продуктивное педагогическое общение» [4, с. 107].

И именно коммуникативная компетентность является важной для работы учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями.

Характер педагогической деятельности постоянно ставит учителя-логопеда в ситуации общения, требуя от него проявления коммуникативной компетентности, которая зависит от уровня развития социально-психологических качеств личности. К ним в первую очередь относятся рефлексивность, гибкость, эмпатийность.

Рефлексивность связана со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы к оценке ее с позиции социальной значимости. Гибкость подразумевает способность быстрой адаптации педагога к смене приемов коммуникации в зависимости от возраста, индивидуальных характеристик, степени ограниченности здоровья, уровня образованности учащихся. Эмпатийность – способность педагога поставить себя в позицию ученика, увидеть трудности его глазами [2].

Компетентность – умение осуществлять компетентное и продуктивное педагогическое общение. Коммуникативная деятельность включает в себя: вербальный и невербальный обмен информацией, взаимодействие для достижения определенных социально значимых целей.

Учителю-логопеду нужно развивать свои коммуникативные компетенции, так как они не только обеспечивают нужный положительный эмоциональный фон в процессе обучения, но через механизмы подражания развивают коммуникативные компетенции ученика.

Коммуникативная компетенция учителя, определяется во-первых готовностью педагога к профессиональному совершенствованию, потребностью в профессиональном росте, стремлением к саморазвитию и самореализации; во-вторых, его багажом знаний; в-третьих, способностью реализовать эти знания на практике; а также умением оценить результаты своей деятельности и позиционировать ее. Все составляющие коммуникативной компетентности взаимосвязаны [1, с. 41-42].

Важной особенностью профессии учителя-логопеда является ее принадлежность к профессиям повышенной речевой ответственности, в

которых коммуникативная компетентность является обязательным условием профессионализма.

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья показателем такого профессионализма является языковая подготовка учителя-логопеда. Не зная развития и функционирования языковой системы в норме, невозможно профессионально грамотно заниматься коррекцией речевых расстройств различного вида. Речь служит важнейшим инструментом социализации учащихся с нарушением интеллекта и имеет огромное значение для формирования психических процессов, всей личности ребенка, становления мышления и воли, поэтому развитие вербальной коммуникации у таких детей является одной из актуальных проблем логопедии и олигофренопедагогики. Таким образом, коммуникативная компетенция специалиста-логопеда должна включать культуру речи, культуру использования вербальных и невербальных средств общения, эмоциональную (интонационно- экспрессивную) культуру и умение найти речевой и эмоциональный контакт с ребенком. Учитель-логопед использует интонационные возможности речи, звуковой речевой ряд с учетом конкретных речевых нарушений у детей, с целью успешного решения коррекционно-развивающих и коммуникативных задач в ходе профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность – это ядро профессионализма учителя.

Условиями коммуникативной компетентности являются выполнение определенных правил и требований. Наиболее общим правилом Как считает А.В. Карпов, – является правило, согласно которому нельзя приступать к сообщению мысли, если она непонятна или не до конца понятна самому себе. А также [3, с. 172-173]:

- Правило «постоянной готовности к пониманию» необходимо избавиться от семантических и личностных барьеров, которые часто приводят к неполному и неточному пониманию сообщений.

- Правило конкретности. Следует избегать неопределенных, двусмысленных, расплывчатых выражений и слов, а без необходимости не пользоваться незнакомыми или узкоспециализированными терминами.

- Правило контроля над невербальными сигналами. Недостаточно контролировать только свою речь и содержание сообщения, необходим также контроль над мимикой, жестами, интонацией и позой.

- Правило «собственной неправоты». При коммуникации всегда необходимо допускать, что личная точка зрения может быть неправильной. Это часто предостерегает от серьезных ошибок.

- Правило «места и времени». Эффективность любого сообщения резко возрастает в случае его своевременности и выбора наиболее адекватной ситуации, в которой оно реализуется.

- Правило открытости означает готовность к пересмотру своей точки зрения под влиянием вновь открывающихся обстоятельств, а также способность принимать и учитывать точку зрения собеседника.

- Правило активного и конструктивного слушания – одно из основных условий эффективных коммуникаций.

- Правило обратной связи. Именно это правило, в конечном счете, обеспечивает достижение главной цели коммуникативного процесса – взаимопонимания.

Таким образом, коммуникативную компетентность современного педагога-дефектолога необходимо рассматривать как профессиональную ценность, которая характеризует уровень общения, его педагогическую, психологическую и методическую грамотность, наличие практического опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поэтому наиболее значимой представляется проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного педагога

Список литературы:

1. Елагина, В.С. Коммуникативная деятельность как важная составляющая педагогической компетентности учителя / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. - №5.

2. Профессиональная компетентность и профессионализм учителя-логопеда. Э. Гарипова // 2007-2016metod-kopilka.ru.

3. Карпов, А.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. – А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005.

4. Терентьева, М.Т. Социально-психологическая компетентность необходимая составляющая профессиональной деятельности современного педагога / М.Т.Терентьева // Научный журнал «Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова». – 2008. - №3.

© Е.П. Карпунина, С.А. Мусихина

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Кий Наталья Михайловна

*доцент кафедры психолого-педагогического и специального
(дефектологического) образования*

ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»

г. Белгород, Россия

Мин Людмила Ивановна

*старший преподаватель кафедры психолого-педагогического
и специального (дефектологического) образования*

ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования»

г. Белгород, Россия

Аннотация. Статья посвящена инновационным технологиям развития толерантности субъектов образовательного процесса к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены вопросы готовности

педагогов «принять» особого ребенка в обычной общеобразовательной школе. В статье также затрагиваются пути и методы решения этих проблем.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность педагога, дети с ограниченными возможностями здоровья, толерантное отношение, педагогическая поддержка, индивидуальный подход.

THE WILLINGNESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION EDUCATION STANDARDS STUDENTS WITH DISABILITIES

Kiy N.M.

associate Professor of Department of psychological-pedagogical and special (defectological) education

Regional State Autonomous Educational Institution For Continuing Professional Education «Belgorod Institute of Education Development»

Belgorod, Russia

Min L.I.

senior lecturer in psycho-pedagogical and special (defectological) education

Regional State Autonomous Educational Institution For Continuing Professional Education «Belgorod Institute of Education Development»

Belgorod, Russia

Abstract. The article is devoted to innovative technologies in development of tolerance of the subjects of the educational process for students with disabilities. The questions of readiness of teachers to «accept» a special child in the ordinary school. The article also addresses ways and means of solving these problems.

Key words: inclusive education, readiness of the teacher, children with disabilities, tolerance, pedagogical support, individual approach.

Инклюзивное образование сегодня рассматривается в качестве одного из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему был предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала в 2012 году Конвенцию ООН «О правах инвалидов». Федеральный закон №273 «Об образовании в РФ» впервые закрепил право лиц с ОВЗ, в том числе, с инвалидностью, на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Однако чтобы инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья было эффективным, нужны не только соответствующие правовые акты, но и необходимые условия, благоприятное общественное мнение, подготовка среды для совместного обучения, формирование толерантности у всех субъектов образовательного процесса (родителей обучающихся с ОВЗ, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации).

Сама по себе инклюзия содержит огромный воспитательный и развивающий потенциал для всех ее участников.

Так, инклюзия способствует развитию у нормально развивающихся сверстников уважения к другим, тем, кто обладает иными способностями и качествами; формирует чувство ответственности, уважение к правам других; усиливает умение помогать товарищу, который попал в трудную ситуацию, развивает социальную ответственность, умение быть эмпатичным; дает возможность ученикам почувствовать себя на месте другого, содействует развитию идентичности как основы активно терпимого отношения к другим.

Педагогам, администрации образовательной организации помогает принять идею многообразия людей как блага для образования; содействует тому, что педагогические работники принимают идею - все ученики обладают ресурсами, которые нужно выявлять и поддерживать; формирует осознание важности прямого индивидуализированного обучения; повышает способность педагога составлять креативные задания; формирует навыки взаимодействия с другими специалистами, развивает навыки работы в команде; содействует преодолению монотонности в труде и др.

Но в тоже время, следует указать, что стихийная реализация инклюзии (без специально проводимой психолого-педагогической подготовки субъектов образовательного процесса) может оказаться не всегда полезной и даже нанести непоправимый вред.

Инклюзивное обучение и воспитание следует рассматривать как долгосрочную стратегию, как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Как и любое новое начинание, внедрение системы инклюзивного образования сопровождается определёнными трудностями. Главная трудность – преодолеть настороженное, местами даже негативное отношение всех участников данного процесса к совместному обучению. Во-первых, это отношение родителей здоровых детей к данной идее. Многие не поддерживают её, опасаясь, что это негативно скажется на успеваемости обычных учеников. Во-вторых, среди педагогов, может проявляться настороженное отношение к таким детям. Общей для педагогов и для родителей является проблема толерантности.

Поэтому одним из направлений психолого-педагогической подготовки субъектов инклюзивного образования должна выступать работа по развитию у них толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ.

Оптимизация процесса подготовки субъектов образовательного процесса к реализации инклюзивной практики ставит необходимостью активное использование технологии тьюторского сопровождения одних педагогов другими, специально подготовленными для этого.

Педагог-тьютор – это, по сути, менеджер в сфере образования, в конкретном случае, в сфере воспитания и развития толерантности субъектов образовательного процесса в отношении обучающихся с ОВЗ. Он должен способствовать развитию мотивационной основы инклюзивного образования,

оказывать помощь в самообразовании, рефлексии самообразования других педагогов, нормально развивающихся сверстников, родителей по вопросам взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями, оказывать поддержку в сложных ситуациях и др.

Это определяет необходимость обучения педагогов тьюторским технологиям (индивидуальное и групповое консультирование, проведение обучающих семинаров-практикумов, кейс-технологии и др.) развития толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Форма, направленная на подготовку тьютора, предполагает два уровня: во-первых, педагог (будущий тьютор) имеет возможность развить свою коммуникативную компетентность, компетентность в области толерантности и реализовать их в конкретной деятельности, во-вторых, он усваивает формы работы с другими педагогами, реализуемые ведущим группы на занятиях, для дальнейшего их применения уже в собственной практике. В ходе обучения используются: дискуссии, ситуационно-ролевые и организационно-деятельностные игры. В управлении дискуссией используются различные методы модерации: метод «мозгового штурма», метод карточного опроса, метод точечных вопросов, метод смыслового поля. Организационно-деятельностная игра (ОДИ) – это форма организации и метод стимулирования коллективной деятельности, нацеленной на решение проблем. Через участие в ОДИ педагоги приобретают навыки работы в группе, умения ориентироваться на общую цель, навыки сотрудничества.

Цель обучения – способствовать созданию оптимальных условий для реализации инклюзивной практики в образовательной организации через овладение педагогами тьюторскими технологиями воспитания и развития толерантности субъектов образовательного процесса в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Алешина А. Программа по формированию толерантного отношения к детям-инвалидам / А. Алешина, Е. Худенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.razvitkor.ru>.

2. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Г. Банч. – М.: Прометей, 2005.

3. Беркович, М. Нестрашный мир / М. Беркович. – СПб.: Сеанс, 2009. - 288 с.

4. Вейс, Т. Как помочь ребенку? (Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах) / Т. Вейс; Пер. с нем. С. Зубриловой. – М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. – 168 с.

5. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.

6. Коняева, Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – М.: Владос. – 2010. – 199 с.

7. Лютова К.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / К.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб.: Речь, 2005. – 190с.

8. Михайлова, Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.И. Михайлова // Маркетинг. – 1999. - №1.

9. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 г. / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. Ред. А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.: АПКиППРО, 2011. – 208 с.

10. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / М.А. Писаревская. – Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2013.

11. Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для руководителей и специалистов образовательных учреждений. – Новокуйбышевск, 2006.

12. <http://www.casemethod.ru>.

© Н.М. Кий, Л.И. Мин

ВОСПРИЯТИЕ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ДЕТЕЙ С ФИЗИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Колкова Светлана Михайловна

кандидат психологических наук, доцент

кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет

имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого»

Министерства здравоохранения Российской Федерации

г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье раскрыты проблемы психологической неготовности будущих учителей к работе с особыми детьми в инклюзивной образовательной среде. Представлены подходы и результаты работы по подготовке.

Ключевые слова: самонаблюдение, психологические защитные механизмы, инстинктивное реагирование, социальное научение, инклюзивное образование.

THE PERCEPTION OF FUTURE TEACHERS OF CHILDREN WITH THE PHYSICAL CHARACTERISTICS

Kolkova S.M.

candidate of psychological Sciences, associate Professor

Department of clinical psychology and psychotherapy course

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Abstract. The article reveals the problem of psychological unpreparedness of teachers for working with special children in inclusive educational environment. The presented approaches and results of work in preparation.

Key words: introspection, psychological defense mechanisms, instinctive response, social learning, inclusive education.

Инклюзивное образование делает Специальную психологию необходимой в учебных планах подготовки и переподготовки учителей. Это специфическая отрасль психологии, которая исследует закономерности и особенности психической деятельности лиц с разными отклонениями в психофизическом развитии. Зная основные виды нарушений в психофизическом развитии индивида, студент должен понимать, как они отражаются в своеобразии и особенностях психофизического развития ребенка, и каких требует для каждого ребенка условий и коррекционно-педагогических приемов для формирования его личности, познавательной и эмоционально-волевой деятельности, социального поведения. Но, на наш взгляд, только этой направленности содержания дисциплины не достаточно.

Мы предполагаем, что при встрече человека с физическими недостатками, учитель может испытывать выраженные, возможно негативные эмоции. Эти эмоции и состояния тела не являются ресурсными для эффективной педагогической работы. Поэтому необходима предварительная работа по развитию принятия особых людей. Для начала мы исследовали восприятие людей с физическими аномалиями студентами. Далее проработали осознание будущими педагогами собственных психологических защитных механизмов и механизма социального научения. Описанные ниже этапы исследования проводились на практических занятиях по Специальной психологии.

Этап I. На данном этапе были собраны данные самонаблюдения чувств, эмоций, ощущений в теле после просмотра видеотрейлера с изображением человека, имеющего физические аномалии [2]. Данные были вынесены на доску. В результате получился следующий список: принятие себя, страх, сожаление, боль, тяжесть в душе, одиночество, неприязнь, тоска, жалость, дрожь, грусть, неприятное ощущение, холод, желание помочь, отстранение, странное чувство, спокойствие, беспомощность, непонимание, восхваление, недоумение, удивление, сострадание.

Таким образом, мы получили исходный материал для второго этапа исследования, исследовательской задачей которого служило осознание источника данных чувств, эмоций и ощущений и их влияния на характер восприятия людей с физическими аномалиями.

Этап II. Этот этап организационно строился в виде дискуссии с преобладающим приоритетом активности испытуемых. Ведущий лишь задавал ход дискуссии отдельными вопросами. В результате данной дискуссии выделенные эмоции, чувства и ощущения условно делились на три группы. Критерием деления выступал их возможный источник возникновения, механизм, способствующий возникновению данной эмоциональной или телесной реакции на восприятие человека с физическими аномалиями. Выделялись три следующие группы:

I. Психологические защитные механизмы [3].

II. Инстинкт самосохранения.

III. Результат социального научения [1].

Например, жалость является проявлением проективной идентификации – защитного механизма, посредством которого человек представляет, что «находится внутри» некоторого угрожающего объекта, внешнего по отношению к себе.

В результате дискуссии мы получили деление эмоциональных и телесных проявлений:

Таблица 1

Данные самонаблюдения после первого просмотра видеофрагмента

Защитные механизмы		Инстинкт самосохранения		Социальное научение	
	Частота фиксации эмоции		Частота фиксации эмоции		Частота фиксации эмоции
жалость	8	тяжесть	3	сожаление	3
боль	1	неприятно	4	желание помочь	1
		неприязнь	1	беспомощность	1
		дрожь	5	тоска	1
		удивление	1	грусть	1
		страх	1	отстранение	1
		интерес	3	непонимание	1
		холод	1	недоумение	1
				сострадание	1
% числа эмоций	20.5		43.2		25

Важно обозначить, что данное деление достаточно условно, так как некоторые эмоции могут потенциально входить в несколько групп, например, отстранение может быть проявлением защитного механизма изоляции от объекта, потенциально представляющего угрозу. Тем не менее, деление на группы является важным лишь на втором этапе нашего исследования, поскольку позволяет отследить разность источников возникновения эмоций и

ощущений в теле, а вместе с ним понять разный уровень возможности их осознания и регуляции.

Также были обозначены такие эмоции, которые мы не смогли отнести ни к одной группе, обозначенных выше: принятие себя, странные ощущения, восхваление, одиночество, спокойствие.

Итак, было зафиксировано 24 вида эмоциональных и телесных проявлений, при этом общее количество фиксаций эмоций и ощущений в теле 44.

Рассмотрим подробнее выявленные причины возникновения той или иной эмоции или ощущения в теле.

Этот этап завершается вторичным просмотром видеофрагмента, после чего испытуемые вновь фиксируют свои чувства, эмоции и ощущения в теле.

В результате второго просмотра были зафиксированы следующие эмоции и ощущения в теле: чувство принятия человека таким, какой он есть, доброжелательность, спокойствие, познавательный интерес (желание узнать самого человека), жалость, сострадание, неопределенность, неприятие, отсутствие эмоций, «сжалось все в душе», уравновешенность, интерес, обескураженность, желание помочь, уверенность, страх, радость, ощущение собственной слабости, эмоциональный подъем, отчаяние, восхищение.

Таким образом, количество видов эмоций и ощущений в теле снизилось с 24 на первом этапе до 21 на втором этапе. А также снизилось общее число фиксаций проявлений той или иной эмоции или ощущений в теле – с 44 на 34, что на 10 меньше (на 22,7%), чем на первом этапе.

Эти данные могут быть свидетельством снижения эмоционального напряжения при восприятии видеофрагмента во второй раз. Это может быть следствием снятия фактора новизны при повторном просмотре, а также результатом повышения уровня осознанности собственных эмоциональных состояний, что позволяет в определенной мере контролировать их путем отслеживания источников их появления. Рассмотрим, изменилось ли положение по группам:

Таблица 2

Данные самонаблюдения по результатам вторичного просмотра видеофрагмента (после процесса осознания)

Защитные механизмы		Инстинкт самосохранения		Социальное научение	
	Частота фиксирования эмоции		Частота фиксирования эмоции		Частота фиксирования эмоции
жалость	5	неприятие	1	сострадание	2
		интерес	3	желание помочь	1
		страх	1	отчаяние	1
		слабость	1		

% от общего числа эмоций	14.7		17.6		11.8
--------------------------	------	--	------	--	------

Появилось множество новых данных самонаблюдения, которые мы вынесли отдельно: спокойствие, все сжалось в душе, доброжелательность, познавательный интерес (желание узнать самого человека), неопределенность, отсутствие эмоций, уравновешенность, обескураженность, уверенность, радость, эмоциональный подъем, восхищение, чувство принятия человека таким, какой он есть.

Этап III. Работа в рамках теории социального научения. Этот этап направлен на работу по созданию положительной модели социализации человека с физическими аномалиями.

В результате просмотра видеофрагмента, демонстрирующего яркий пример успешной социализации человека с физическими аномалиями, испытуемые зафиксировали следующие чувства, эмоции и ощущения в теле: восторг, спокойствие, радость, удивление, интерес, восхищение, уверенность, эмоциональный подъем, гордость, любовь, «праздник», уважение, страх оказаться на ее месте, облегчение, жалость, шок, сожаление, симпатия, расположение, умиротворенность, восторг, расслабленность, страх, волнение, ужас.

Итак, общее количество видов проявленных эмоций и ощущений в теле возросло до 25 (по сравнению с 24 на первом и 21 на втором этапе). Общее количество фиксаций резко повысилось с 34 на втором этапе до 61, что почти на 50% больше. Рассмотрим, изменилось ли положение по группам:

Таблица 3

Данные самонаблюдения по результатам просмотра видеофрагмента об успешной самореализации человека с физическими особенностями

Защитные механизмы		Инстинкт самосохранения		Социальное научение	
	Частота фиксирования эмоции		Частота фиксирования эмоции		Частота фиксирования эмоции
жалость	1	волнение	1	сожаление	1
		интерес	3		
		страх	1		
		ужас	1		
% от общего числа эмоций	1,6		9,8		3,27

Итак, мы исследовали восприятие людей с физическими аномалиями студентами. Исследовано только восприятие им людей с физическими аномалиями.

Механизм осознания студентами собственных психологических защитных механизмов, инстинктивных защит и механизма социального научения влияет на процесс эмоционального восприятия ими людей с физическими аномалиями. Количество положительных эмоций увеличивается, а количество отрицательных эмоций уменьшается.

Профессиональная подготовка будущих учителей, на наш взгляд, должна включать работу с самосознанием студентов в рамках описанной направленности. Описанное исследование является лишь началом пути к адекватному восприятию людей с психофизическими особенностями. Т.к. переход от выраженности эмоций негативных к яркой выраженности позитивных это еще не адекватность, а только шаг на заданном пути развития. Адекватное восприятие людей с физическими аномалиями важный показатель профессиональной компетентности, который требует более подробного рассмотрения.

Список литературы:

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард; Пер. с англ. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 656 с.
3. Хрестоматия по социальной психологии личности «Самосознание и защитные механизмы» / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд-во «БАХРАХ-М», 2000. – 362 с.

© С.М. Колкова

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коломенцева Нина Михайловна

*магистрантка кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск, Россия

Карпунина Ольга Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогики и медицинских основ дефектологии*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются нормативно-правовые основы реализации инклюзивного образования в Российской Федерации. Проводится

анализ основных международных, федеральных и региональных документов по данному направлению.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, образовательная программа.

THE LEGAL FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Kolomentseva N.M.

*master student of the Department of special pedagogy
and medical bases of speech*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev»
Saransk, Russia*

Karpunina O.I.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of special
education and medical bases of speech*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev»
Saransk, Russia*

Abstract. The article discusses the legal basis for the implementation of inclusive education in the Russian Federation. The analysis of the main international, national and regional instruments in this area.

Key words: inclusive education, persons with disabilities, educational program.

На сегодняшний день отечественная система образования совершенствуется в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации. Таким образом, инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира, целью которой является реализация права на образование без дискриминации. В основе развития инклюзивных подходов лежат международные нормативно-правовые акты – декларации и конвенции.

Наиболее важным документом по правам лиц с ограниченными возможностями здоровья является Всеобщая Декларация прав человека (1948 г.), где в статье 26 излагается, что все имеют право на обязательное начальное образование, доступное способностям каждого человека [3].

В Декларации прав ребенка (1959 г.) указывается, что ребенку принадлежат все права данной Декларации, и они должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации. Принцип 7 этого же документа указывает право на получение образования, которое способствует культурному развитию каждого ребенка, на основе равенства возможностей [2].

В Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.) закреплено право каждого человека с умственной отсталостью на образование и обучение, а также на восстановление трудоспособности и покровительство, которые

позволяют данной категории развивать свои способности и возможности [5]. Всемирная программа действий в отношении инвалидов (1982 г.) как первый нормативно правовой документ ООН содержит основные принципы отношения к инвалидам. Предусмотрены условия создания равных возможностей и доступности образования для всех [1]. В Конвенции о правах ребенка (1989 г.) закреплено право всех детей на образование без какой-либо дискриминации [8].

Одним из важнейших документов является Саламанская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994 г.). Данная декларация признает необходимость образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной массовой школы, которая должна создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных на детей с целью удовлетворения этих потребностей. Делегаты обратились «ко всем правительствам» с целью принятия законов или политических деклараций принципа инклюзивного образования. Также призвали мировое сообщество в обеспечении поддержки научных исследований и мероприятий для достижения конкретных результатов [14].

Конвенция о правах инвалидов (2006 г.) основана на принципе замены соцобеспечения инвалидов и благотворительности системой прав и свобод. В 24 статье «Образование» зафиксировано понятие «инклюзивное образование», а также обязательство государства обеспечить инклюзивное образование на протяжении всего обучения и в течение всей жизни [7].

В Российской Федерации в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья активно ведутся поиски новых путей и вариантов реализации права на образование. Так, в частности, инклюзивное образование рассматривается как средство включения детей с особыми потребностями в образование в условия массовой образовательной организации совместно с другими обучающимися на основе основных конституционных принципов гражданского общества, которые соответствуют развитию социальных ценностей и справедливости.

Важным нормативно-правовым актом Российской Федерации является Конституция. Статья 43 которой провозглашает право каждого человека на образование, где по принципу равноправия запрещается дискриминация по состоянию здоровья. Здесь же государство гарантирует всем гражданам бесплатность и общедоступность общего и начального образования [9].

В Семейном кодексе Российской Федерации (1996 г.) закреплены права родителей на выбор и места обучения, на защиту законных прав и интересов детей, на участие в управлении образовательной организацией [15].

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года устанавливает общедоступность в образовании, адаптированную систему образования к условиям и особенностям учащихся и воспитанников. Данный закон гарантирует гражданам возможность получения образования независимо от состояния здоровья и социального положения [18].

Гарантию получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья также устанавливает Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 года. Также данный документ дает право всем инвалидам обучаться как в общеобразовательных школах, так и в специальных образовательных организациях по индивидуальным планам реабилитации [17].

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4 февраля 2010 года говорит о том, что в любой школе будет гарантировано социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. В каждой образовательной организации должна быть создана универсальная безбарьерная среда, которая позволит обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. В связи с этим была принята государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы, направленная на решение данной проблемы [11].

Приказы Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» устанавливают обучение по адаптированным образовательным программам начиная с первоклассников, которые начали свое обучение с 1 сентября 2016 года [12; 13].

Рассмотрим нормативно-правовые основы образования Республики Мордовия и отметим Закон «Об образовании в Республике Мордовия» от 8 августа 2013 года, где в статье 14 говорится о создании специальных условий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, об обеспечении подготовки педагогических работников со специальными педагогическими подходами и методами в работе образовательных организаций, где данные специалисты обучают или воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Также разработана Государственная программа Республики Мордовия «Развитие образования в Республике Мордовия на 2014–2020 годы». Одной из главных задач Госпрограммы является развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих максимально равную доступность услуг дошкольного, общего, дополнительного образования детей, обеспечения доступности качественного общего образования независимо от места жительства, социального и материального положения семей и состояния здоровья обучающихся, путем создания современных условий обучения, внедрения и совершенствования современных организационно-экономических механизмов управления образованием. В рамках данной программы планируется до конца 2020 года увеличить число детей-инвалидов, осваивающих общеобразовательные программы общего образования в форме дистанционного, специального (коррекционного) или инклюзивного образования до 89% [4].

В Республике Мордовия принята «Стратегия действий в интересах детей в Республике Мордовия на 2012–2017 годы». Одной из главных принципов Стратегии является защита прав каждого ребенка, обеспечивающая реагирование на нарушение прав ребенка без какой-либо дискриминации. В рамках данной Стратегии одной из мер, направленной на обеспечение доступности и качества образования является законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (право на инклюзивное образование) по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательной организации и формы обучения для ребенка. Данная Стратегия определяет меры, направленные на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Важнейшими из которых являются:

- обеспечение возможности трудоустройства (в том числе поддерживающего) для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, получивших профессиональное образование;
- создание условий для социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья с внедрением в их среду здоровых сверстников и обеспечением их участия в культурной и спортивной жизни и других массовых мероприятиях; разработка и реализация программ отдыха и оздоровления этих детей и их семей и др. [16]

На муниципальном уровне возникает общественная потребность доступного образования детям с особыми образовательными потребностями, что ставит задачу перед муниципальными органами, направленную на удовлетворение данной потребности. Создание модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы является важным социальным аспектом.

Рассмотрим систему образования Дубенского муниципального района. 24 ноября 2015 года была принята муниципальная программа «Развитие системы образования Дубенского муниципального района на 2016 – 2018/2019 годы», где предполагается, что уже начиная с дошкольного возраста ребенку-инвалиду и ребенку с ограниченными возможностями здоровья будут создаваться условия для его успешной социализации и адаптации. В подпрограмме общего и дополнительного образования муниципального района особое внимание уделяется доступности обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [10].

На данный момент в Дубенском муниципальном районе практически разработана нормативно правовая база по внедрению инклюзивного образования. Составлен сетевой график по введению федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного

стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), определен состав рабочей группы.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что нормативно-правовая база инклюзивного образования хорошо разработана на международном и федеральном уровнях. Следует отметить, что региональное законодательство в последнее время тоже активно занимается разработкой нормативно правовых основ инклюзивного образования. На муниципальном уровне, в связи с введением новых государственных стандартов образования разрабатываются и приводятся в соответствие нормативно правовые основы инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Всемирная программа действий в отношении инвалидов от 3 декабря 1982 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml.
2. Всеобщая декларация прав ребенка от 20 ноября 1959 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.
3. Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.
4. Государственная программа Республики Мордовия «Развитие образования в Республике Мордовия» на 2014 – 2020 годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mo.edurm.ru/index.php?catid=29:documents&id=775:----1----г--2014-2020-&Itemid=37&option=com_content&view=article.
5. Декларация о правах умственно отсталых лиц от 20 декабря 1971 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml.
6. Закон Республики Мордовия от 8 августа 2013 г. № 53-з «Об образовании в Республике Мордовия». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/460173602>.
7. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.
8. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.
9. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) (с поправками) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://constitution.garant.ru/>
10. Муниципальная программа «Развитие системы образования Дубенского муниципального района на 2016 – 2018/2019 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fdubenko.mordovia.ru%2Ffile%2F84928>.

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4 февраля 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/1450>.

12. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/5132>.

13. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/5133>.

14. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями от 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html.

15. Семейный кодекс Российской Федерации № 223 – ФЗ от 29 декабря 1995 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychopravo.ru/law/code/semeynyj-kodeks-rf-sk.htm>.

16. Стратегия действий в интересах детей в Республике Мордовия на 2012–2017 годы от 17 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW314;n=54757>.

17. Федеральный закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. № 181–ФЗ «О социальной защите инвалидов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/.

18. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 декабря. - № 5976.

© Н.М. Коломенцева, О.И.Карпунина

ТРУДОВАЯ НЕУСТРОЕННОСТЬ КАК СТИМУЛ К ОБРАЗОВАНИЮ И САМООБРАЗОВАНИЮ ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ИНТЕРНЕТ

Курачев Дмитрий Геннадьевич

*доктор философских наук доцент, профессор кафедры правовых
и социально-гуманитарных дисциплин*

Академия при Президенте Российской Федерации

РАНХиГС в Брянске

г. Брянск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается трудовая неустроенность как стимул к образованию и самообразованию инвалидов через систему интернет.

Ключевые слова: инвалид, человек с ограниченными возможностями, нетрудоустроенность, трудовая занятость, доступная среда, психологические установки.

LABOR DISORDER AS AN INCENTIVE TO EDUCATION AND SELF-EDUCATION OF DISABLED PERSONS THROUGH THE INTERNET

Kurachev D.G.

*doctor of philosophical Sciences, associate Professor,
Professor of the Department of legal
and socio-humanitarian disciplines*

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Bryansk, Russia*

Abstract. The article discusses labor dislocation as a stimulus to education and self-education of persons with disabilities through the Internet.

Key words: disabled person, person with disabilities, neurosciences, employment, accessible environment, attitudes.

Среди общей численности населения Российской Федерации уровень инвалидизации населения составляет ощутимый показатель в 9,2% [1], что представляет собой весьма социально-значимую демографическую единицу. Инвалидность – больше, чем просто медицинское понятие, в значительной степени это явление социальное. Социальный аспект проблемы инвалидности зависит от того, насколько гуманно и цивилизованно общество в целом. Ограничение возможностей следует рассматривать как явление, характеризующееся не только нарушениями функций организма, но и недостаточностью внешних условий, так называемой «доступной среды». Таким образом «инвалидность» – понятие, которое определяется результатом взаимодействия между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенчески-средовыми барьерами, которые мешают их эффективному участию в жизни общества.

Программой проведения исследования было предусмотрено анкетирование в г. Брянске, а также в муниципальных районах Брянской области и городских округах (27 муниципальных районов Брянской области и 7 городских округов). Исследовалась группа населения, имеющая инвалидность по зрению (слепые и слабовидящие); по слуху (позднооглохшие, рано оглохшие, слабослышащие), а также инвалиды с нарушением опорно-двигательного аппарата и инвалиды, передвигающиеся на кресле-коляске. В исследовании принимало участие: 2799 инвалидов и 504 не инвалида. Совокупная выборка составила 3 303 человека.

Исследование проводилось в рамках реализации мероприятий подпрограммы «Доступная среда» государственной программы «Социальная и демографическая политика Брянской области» (2014-2020 годы) и предусматривало изучение следующих целевых показателей.

Выбор человеком с ограниченными возможностями наиболее значимых для него целей и мотивов осуществляется через ориентации на основе оценивания собственных объективных возможностей. Оценивая значимость областей и явлений общественной жизни, инвалид соотносит их со своими ценностно-мотивационными установками, которые суть определяют его личностный и социальный портрет.

В процессе настоящего исследования выявлено, что важными ценностями являются также материальный успех, межличностные контакты, работа и образование. Менее всего значимы ценностные приоритеты, связанные с властью и влиянием, привлекательностью и известностью.

Установлено, что инвалиды, так и здоровые люди в целом живут в рамках единого смыслообразующего ценностного ряда и единой системы личностных координат. Это придаёт человеку с ограниченными физическими возможностями духовные ресурсы для социальной адаптации и компенсации своего дефекта. С учетом того, что ценностно-мотивационная сфера является фундаментальным критерием в структуре личности, инвалид абсолютно такой же человек, как и здоровой.

подавляющее большинство инвалидов (за исключением отдельных единичных случаев) в своих ценностных установках ориентированы на полноценный образ жизни, во всех аспектах социальных практик, соотносимый с образом жизни так называемых здоровых людей. Как сами инвалиды, так и здоровые респонденты считают, что инвалидам следует работать; посещать театры, музеи, стадионы; заниматься спортом; создавать семьи; заводить детей и веселиться.

В декларируемом перечне полноценного образа жизни максимально соответствующего повседневным практикам, установкам, ценностям и мотивам здорового человека, качественный анализ выявил у инвалидов некоторые довольно существенные признаки эмоциональной депривации. Это свидетельствует о том, что, несмотря на то, что на когнитивном уровне ряды ценностей, мотивов, обуславливающих социальные установки и практики здоровых людей и инвалидов соизмеримо соотносятся и даже фактически совпадают, однако на эмоциональном уровне данные ценности и мотивы у инвалидов представлены в недостаточной своей удовлетворенности. Эта неудовлетворенность склонна прогрессировать в зависимости от усиления глубины дефекта и более старшего (пенсионного возраста). Причины данной неудовлетворенности обусловлены низким материальным достатком, зависимым положением, неопределенностью, физическими страданиями и ограничениями, а также, что немаловажно недостаточной сформированной средой.

Безусловно, что эмоциональный негатив и неудовлетворённость является дополнительным фактором социального риска у инвалидов. Вкрапления в ценности и установки элементов эмоциональной неудовлетворённости, создает предпосылки, способные провоцировать ценностно-ориентационную деформацию личности людей с ограниченными возможностями, вызывать алкоголизм, наркоманию и другие компенсаторно-защитные формы ухода от реальности вплоть до серьезных жизненных кризисов и суицида.

Примечательно, что от 1/4 до 1/3 наших респондентов трудоспособного возраста считают себя самостоятельными и не нуждающимися ни в какой помощи. Такие люди, хотя и имеют проблемы со здоровьем и соответствующее медицинское заключение об инвалидности, ощущают и декларируют потребность в социальной реализации.

В нынешних условиях демографического спада и экономической нестабильности было бы ошибочным и недальновидным со стороны властей региона не вовлекать эту категорию населения в социальную жизнь. Данная группа, будучи неудовлетворенной своим положением и «невключенностью» в жизнь общества, вполне может послужить катализатором недовольства и социальной напряженности. Социальное благополучие в этом сегменте общества в значительной степени зависит не только от выработки позитивного общественного мнения по отношению к инвалидам, но и от продуманной и разумной политики властей области.

Критерий характера психологической установки инвалидов.

В процессе работы и в тесном контакте с людьми, подпадающими под категорию «инвалиды», в беседах с ними, в наблюдениях за их образом жизни, бытом и окружением было выявлено, что собственно инвалидность, независимо от группы, сама по себе не является барьером, отделяющим субъекта от жизни в обществе.

Это фактор, который может обуславливать как достижения, так регресс и деградацию. Безусловно, объективно существуют обстоятельства, связанные с заболеванием, общим состоянием здоровья, возрастом человека, которые оказывают на него давление. Однако было установлено, что характер отношения человека к своему дефекту (инвалидности) в значительной степени определяется не столько серьезностью дефекта или проблемами с внешними условиями, сколько субъективной психологической установкой по отношению к себе самому, своему заболеванию, другим людям.

На основании данного психологического критерия были выделены две полярных группы.

Первая группа. Это инвалиды с серьезными дефектами (не имеющие ног, руки, со слабым слухом/зрением) и сопутствующими проблемами (гипертония, болевой синдром и многое другое), которые, тем не менее, не утрачивают силы духа, интереса к жизни, позитивной установки по отношению к миру. Они сохраняют активную жизненную позицию, занимаются спортом, работают, имеют отношения с противоположным полом, и в целом их социальные контакты ничем не отличаются от контактов здоровых людей.

Часто их сила воли поражает и восхищает окружающих, а гиперкомпенсация дефекта обуславливает достижения таких личностей. Для этой группы инвалидность не только не является препятствием, но, напротив, служит неким внутренним мотором, побуждающим к деятельной жизни.

Вторая группа. Это инвалиды зачастую без внешне выраженного или глубокого дефекта, которые используют свою инвалидность как аргумент для оправдания собственной личностной и социальной несостоятельности. Для данной категории группа инвалидности и болезнь является способом в определенном смысле социального шантажа и источником какого-то дохода: ведь инвалиды относятся к категории граждан, нуждающихся в дополнительной социальной поддержке. Для таких людей справедлива формула: «Если я ни в чем не состоялся, я смогу состояться в своей патологии». Настроение их окрашено в депрессивные тона, личностная позиция отличается низкой коммуникабельностью и отсутствием побуждения к социальной активности. Такой жалующийся на все и вся тип с внешним локусом контроля избрал зависимость от своего униженного положения среди других возможных поведенческих альтернатив. По сути, это проявление одной из форм абулии (безволия), инфантильности и социального иждивенчества.

Безусловно, представленные выше группы – две крайние и противоположные точки социальной верификации в широком диапазоне возможного выбора идентичности между ними. Выбор позиции в представленном диапазоне есть субъективный выбор личности, выбор, опосредованный внутренними и внешними обстоятельствами.

Человек может «мигрировать» в данном пространстве в зависимости от условий жизни, а может находиться в относительно устойчивом состоянии, ближе к положительному либо к отрицательному «полюсу». Уменьшение депривирующих факторов будет способствовать усилению позитивно-полюсной психологической идентификации. А их усиление – напротив, идентификации негативно-полюсной. Среди уменьшающих депривацию условий следует назвать создание «доступной среды», способствующей активной социальной жизни, создание рабочих мест для инвалидов (экономическая самодостаточность и социальная включенность), пропаганда здорового образа жизни и образа некурящего и непьющего инвалида-спортсмена. Важным условием усиления позитивной психологической идентичности инвалидов является их трудоустройство и повышение материального благосостояния.

Для решения социальных проблем инвалидов с успехом может быть использована глобальная сеть.

На сегодняшний день Интернет – самая удобная и перспективная форма коммуникативных технологий, обеспечивающая эффективную связь с миром и другими людьми.

На сегодняшний день существуют специфические Интернет-ресурсы для людей с ограниченными физическими возможностями.

Наличие в доме интернета

Респонденты	Инвалиды	Здоровые
1) интернет есть	33,8%	68,1%
2) интернета нет	49,3%	21,6%
3) имеется, но я им не пользуюсь	16,9%	10,3%

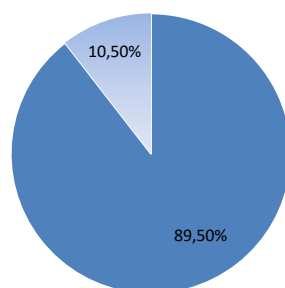
Весьма показательным является факт, что у половины опрошенных инвалидов нет в доме интернета. Еще у весомой части интернет есть, но они им не пользуются. Наиболее плохо с инновационными коммуникативными технологиями дело обстоит у инвалидов старшего возраста (см. табл 1.).

Инвалиды, которые могут пользоваться глобальной сетью, находятся в гораздо более выигрышном положении по отношению к тем, кто этого делать не может. Интернет предоставляет массу возможностей для людей с особыми нуждами, дает дополнительные рычаги для борьбы со своим недугом, и выстраивания взаимоотношения с окружающим миром. Инвалиды имеют потенциальную возможность не просто уходить, и погружаться в мир глобальной сети, но и работать в ней, получать образование и многое другое.

Не владение компьютерной грамотностью невозможность и неумение пользоваться интернетом являются мощными негативными барьерами, препятствующими нормальной социализации инвалидов сужающими их возможности в условиях современного, мира усугубляющие коллапс социального и коммуникационного пространства их личности.

На сегодняшний день необходимы специальные программы для повышения компьютерной грамотности инвалидов (в особенности среднего и старшего возраста), пропаганда в их среде многомерных и разнообразных возможностей интернета. Одним из факторов повышения коммуникационной активности является, в том числе предоставление льгот и субсидий по пользованию глобальной сетью.

Осведомленность о программах по инвалидности за последнее время



В целом можно констатировать, что инвалиды страдают не только от сужения своего физического существования в объективном территориальном пространстве, но и имеют серьезные проблемы с пространством коммуникационным. Инвалиды не достаточно хорошо ориентируются даже в тех информационных потоках, которые касаются их непосредственных

интересов и нужд. Как видно из ниже представленной диаграммы подавляющее большинство инвалидов не осведомлены ни о каких государственных социальных программах, имеющих отношение к инвалидам.

В целях решения весомой доли проблем у людей с ограниченными возможностями и адаптации их к социуму весьма актуальной и продуктивной является подготовка специальных программ обучения работе в сети интернет с параллельной их широкой пропагандой и рекламой. Данные программы, в том числе могут, осуществляться через саму сеть по аналогии с обучением иностранным языкам. А именно обучение дистанционному труду как новой форме занятости и как «формированию доступной среды». Подобная форма по ряду причин наиболее удобна для инвалидов. Включенность же в социальное пространство само по себе будет компенсировать эмоциональные и физические дисфункции, давать инвалидам не только возможность заработать материальные средства к существованию, но и испытать полноту жизни и чувство причастности к обществу.

Список литературы:

1. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы. URL: <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения 30.09.2014).

2. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. «О реализации мер, направленных на развитие трудовой занятости инвалидов». Информация от 3 апреля 2013 г. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/migration/12> (дата обращения 09.10.2014).

3. Курачев, Д.Г. Психология развития и Возрастная психология: учебно-методического пособие / Д.Г. Курачев, Л.Г. Курачева. – Брянск, 2015.

4. Конвенция ООН о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения 08.10.2014).

© Д.Г. Курачев

РОЛЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лепорский Тимур Александрович

бакалавр кафедры специальной психологии

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»*

г. Тула, Россия

Васина Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет

*им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты особенности работы педагога с подростками с задержкой психического развития в условиях инклюзивной образовательной среды. Представлены опыт и результаты работы ГОУ ТО «Тульской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 4».

Ключевые слова: подростки, задержка психического развития, инклюзивное образование, образовательная среда, педагог средней школы.

THE ROLE OF THE TEACHER VERY SUITABLE FOR THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Leporsky T.A.

*bachelor, Department of special psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»
Tula, Russia*

Vasina J.M.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Department of special psychology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»
Tula, Russia*

Abstract. In the article the features of the work of the teacher with teenagers with mental retardation in an inclusive educational environment. Presents the experience and results of work go the «Tula school for students with disabilities №4».

Key words: adolescents, mental retardation, inclusive education, educational environment, teacher high school.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «образовательная среда» используется при рассмотрении вопросов обучения и развития ребенка. Это своего рода подсистема исторически сложившей социокультурной среды, в которой предоставляются новые образовательные возможности для эффективного взаимодействия ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми потребностями и возможностями предъявляет новые требования к современному педагогу.

Модернизация российского образования способствует развитию системы специального образования, появлению и внедрению в практику идей

интегрированного воспитания и обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Клинико-психологическое исследование детей с задержкой психического развития начато не так давно. Первоначальным изучением данной проблемы было исследование А. Штрауса и Л. Летинен. Авторы обрисовывали характерные черты психического развития ребят с наименьшими дефектами мозга. В части данных свойств отмечались следующие: крепкие проблемы в обучении, неадекватные действия. Однако их умственные способности были сохранены. Авторы акцентировали внимание на то, что следует различать этих ребят от умственно отсталых. Прочие ученые, в частности К. Ясперс, показывали на то, что умственная неполноценность у детей с ЗПР представляется вторичной, предопределенной нарушениями посылов разума памяти, интереса, речи, чувственно-стеничных и прочих данных самой личности.

М.С. Певзнер кроме того оценивала «задержки психического развития» за пределами рамок интеллектуальной отсталости, подобно как независимую категорию болезней и состояний. В категорию ЗПР она вводила различные виды инфантилизма (психофизического и психического), умственные патологии при церебральных состояниях, недостатках слуха, речи, отклонениях в характере и действии.

В психолого-педагогических изучениях замечается, что в структуре психического недостатка у детей с ЗПР на главном плане стоят неподготовленность чувственно-волевой области с плохо проявленными умственными нарушениями, а кроме того замедленное формирование умственных процессов.

Расстройство, страх, враждебность никак не содействуют формированию личности ребенка с ЗПР, вследствие этого любой педагог, который занимается воспитанием и обучением такого ребенка, осознает, как значима своевременная корректировка его психологической среды, а именно создание такой инклюзивной образовательной среды, которая не только корректировала сам процесс обучения ребенка, но и помогала его всестороннему развитию. Своеобразие в формировании структуры инклюзивной образовательной среды для подростков способно значительно воздействовать на характерные черты их сознания и действия. Состояния не функциональности, её разных степеней изменяет тип системы всей психологической области и имеет все шансы послужить причиной для формирования разных альтернатив дезадаптации ребенка.

Согласно сведениям З. Тржесоглавы, например агрессивность, равно как одно из более стабильных особенностей ЗПР церебрально-органического генеза выражается с частотой 44% в возрасте от 6 до 11 лет. Агрессия больше всего появляется при перемене привычных факторов, к примеру, при появлении новых преподавателей, при перемене привычных условий в организации деятельности на занятиях либо при изменении режима.

Дети с ЗПР имеют тягу к контакту с ребятами младшего возраста, которые лучше их принимают. А у отдельных детей появляется ужас перед детьми младшего возраста, и они стараются избежать контакта с ними.

Вследствие неблагополучия в области межличностных взаимоотношений у детей формируется негативное понимание о самом себе: они слабо верят в свои возможности и дают низкую оценку собственным способностям. Поэтому негативной противоположной взаимосвязи у данных ребят нередко создается враждебно-защитный вид поведения. В моментах непрерывного неуспехов дети с ЗПР как правило возвращаются на низкий уровень развития, применяя простые формы взаимодействия.

У детей с ЗПР прослеживается ряд приемов разрешения остроконфликтных ситуаций:

- агрессия, обращенная напрямую на какой либо предмет или действие, который может выглядеть в качестве детей младшего возраста, физически некрепких детей, животных, либо на вещей или предметов;

- бегство. Ребенок «убегает» от условия, которое не имеет возможность благополучно преодолеть, к примеру не желает посещать детский сад. Более своеобразной конфигурацией бегства представляется «уход в болезнь», что выражается в невротических соматических реакциях, к примеру в утренней тошноте, болях в брюхе, головных болях и пр.;

- регрессия (возвращение на наиболее низкий уровень развития) является довольно нередким ответом ребенка с ЗПР. Он не желает показывать, что он уже большой и независимый, так как это доставляет одни проблемы;

- отрицание проблем и неполный анализ настоящей ситуации. Ребенок отвергает из своего сознания чересчур травмирующую реальность, в какой он постоянно переносит провалы и какой он никак не может избежать.

Неспособность привести в порядок продуктивные взаимоотношения с находящимися вокруг, отклоняющийся вид поведения, невысокое либо ненормально повышенное самомнение у детей с ЗПР может содействовать формированию неблагоприятных личностных взаимоотношений и антисоциальных направленностей в подростковом возрасте.

Роли педагогов при работе с подростками с ЗПР неслучайно уделяется достаточно большое внимание. Для таких детей, контакт которых с окружающим миром сужен, поэтому неизмеримо возрастает роль педагога, который занимается вопросами: воспитания детей, включение их в социальные и трудовые сферы, становление детей с ЗПР как активных членов общества.

Для инновации характерно возникновение и накопление разнообразных новшеств и инициатив, которые в совокупности приводят к существенному изменению в сфере образования и трансформации его содержания и качества. Для инноваций не обязательна организация строгой экспериментальной проверки. Тем не менее, инновационная деятельность не может существовать, а тем более развиваться стихийно, она требует специальной организации.

Среди нетрадиционных форм организации общения педагогов с подростками на базе ГОУ ТО «Тульской школы для обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья №4» выделяются следующие: наглядно-информационные; познавательные; информационно-аналитические; досуговые: т.е. ознакомительные, просветительские, семинары-практикумы, анкетирование, выпуск газет, совместные досуги и выставки.

Создавая педагогические условия работы педагога и ребенка, меняется структура образовательной среды, отношение подростка и к себе, и к педагогу.

Психотерапевтическое направление способствует снижению уровня психоэмоционального напряжения, формирование позитивного образа будущего для ребенка с ЗПР. Мероприятия данного направления осуществляются в различных формах с использованием современных техник и приемов психологического консультирования. Благодаря этой работе отмечается значительная стабилизация психоэмоционального состояния у подростков.

Социально-тренинговое направление ориентировано на обучение подростков адекватным и эффективным формам поведения в различных социальных ситуациях и отношениях. Социально-тренинговое направление осуществляется преимущественно в групповой форме. На тренинговых занятиях моделируются разнообразные социальные ситуации (в транспорте, в магазине, в поликлинике и т.д.) и конструируются новые формы социального поведения, родители преодолевают социальную тревогу и неуверенность, приобретают гибкость поведения и реагирования [1].

Для детей подросткового возраста с ЗПР важно не только получить помощь квалифицированных специалистов (дефектологов, психологов и др.), но и приобрести неоценимый опыт общения со сверстниками, свой первый опыт социальной интеграции. Для этого необходимо придать данному процессу организованный характер, обеспечив каждому ребенку, имеющему ограниченные возможности здоровья, уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму интеграции. В связи с этим в образовательном учреждении открыта «Лекотека», группы адаптационные группы кратковременного пребывания.

Согласно М.О. Винник, дети с ЗПР с одной стороны, ощущают высокую астеничность, а с другой – весьма раздражительны, предрасположены к эмоциональным вспышкам и столкновениям. В связи с преобладания этого либо другого психологического фона допускается сделать акцент на 2 ключевых типа органического инфантилизма: неустойчивый – с психомоторной расторможенностью, эйфорическим нюансом настроения и импульсивностью, и тормозимый – с превосходством пониженного фона настроения, робостью, боязнью.

Подводя итог всего вышесказанного, следует отметить, что одной из главных задач воспитания и обучения детей в условиях образовательного учреждения является создание педагогических условий для развития отношений в инклюзивной образовательной среде. Специалистам, педагогам, а также родителям подростков с ЗПР необходимо работать в тесной взаимосвязи, что предполагает совместное обсуждение целей и задач развития каждого

ребенка, обсуждение его особенностей, возможностей, а также траектории освоения социально-педагогического пространства.

Основным компонентом в работе педагогов является формирование у подростков с ЗПР социальных умений, освоение ими опыта социальных отношений. Поэтому педагог должен организовывать так свою работу, чтобы ребенок научился активно принимать участие во всех видах деятельности, не боялся себя проявлять, стремился показать свою индивидуальность, был адекватным, умел смело высказывать свое мнение, научился принимать себя таким, какой он есть на самом деле, умел налаживать отношения с окружающими людьми. Поэтому развитие самостоятельности, инициативности, предприимчивости, активности ребенка с ЗПР является необходимым условием эффективной реализации инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы:

1. Васина Ю.М. Инновационные формы социально-психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ / Ю.М. Васина, Е.В. Панферова // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» 21-22 мая 2015 г./ Под ред. Н.Ю. Штрекер, И.П. Краснощеченко. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – С. 283-287.

© Т.А. Лепорский, Ю.М. Васина

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧАЩИМИСЯ СО СЛОЖНОЙ ФОРМОЙ ДИСТРАФИИ

Лещенко Светлана Геннадьевна

кандидат психологических наук

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

Аннотация. В статье описывается психолого-педагогическая технология анализа продуктов письменной речевой деятельности детей со смешанной формой дисграфией и направления развивающей работы педагога начального образования с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

Ключевые слова: педагог начального образования, развивающая деятельность, нарушения письма, сложная форма дисграфии.

DIRECTIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION WITH STUDENTS WITH COMPLEX FORM OF DYSGRAFIA

Leshchenko S.G.

Abstract. The article describes psychological and pedagogical technology of the analysis of the products of written speech activity of children with a mixed form dysgraphia and direction of the educational work of the teacher of primary education with children with disorders of written speech.

Key words: initial teacher education, educational activities, violation letters, the complex form of dysgraphia.

В последние годы значительно возросло количество детей, встречающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Многие, из которых обусловлены нарушениями письма и чтения, поскольку письменная речь из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися, что в свою очередь препятствует полноценному усвоению школьной программы. По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с нарушением письма в младших классах массовой школы достигает 30%.

Профессиональный стандарт педагога начального общего образования, утверждённый 18 октября 2013 года, предусматривает наличие у учителя умений использования специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании, с билингвизмом, с ограниченными возможностями здоровья. У всех выше перечисленных категорий учащихся младших классов возможны проявления специфических нарушений письма, то есть дисграфии. Учитель, согласно требованиям профстандарта, зная основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей, должен выделить таких детей из общей массы обучающихся. Определение группы учеников с дисграфией поможет педагогу совместно с учителем-логопедом разработать и реализовать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы, направленные на развитие компонентов высшей психической деятельности, обеспечивающих процесс письма.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие четыре анализатора, а именно речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между этими анализаторами в процессе осуществления письма устанавливается теснейшая взаимосвязь и взаимообусловленность. Расстройство межанализаторной связи определяет системный характер нарушения письма, т.е. оно нарушается как целостный процесс.

В случае несформированности одной из операции процесса письма определяют изолированный вид дисграфии в соответствии с классификацией, предложенной питерскими учёными, сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена: акустическая, артикуляторно-акустическая, дисграфия на

почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая или аграмматическая.

Анализ продуктов письменной речевой деятельности учащихся младших классов показывает, что ошибки, встречающиеся в письменных работах, сложно отнести к симптоматике какого-либо одного вида дисграфии, чаще встречается различные комбинации этих видов. Одной из распространенных комбинаций является сочетание оптической дисграфии и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза [1].

Дисграфия проявляется в стойких, систематически повторяющихся специфических ошибках, допускаемых детьми в сильной фонетической позиции. Такие ошибки могут быть обусловлены нарушениями у детей устной речи, которые имеют место в настоящее время или были в недавнем прошлом.

Дети с нарушениями устной речи опираются при проговаривании записываемого текста на дефектное произношение звуков и фиксируют его на письме, что приводит к смешениям, пропускам букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Такое влияние неправильной артикуляции наблюдается в том случае, если ему сопутствует недоразвитие фонематического слуха, нечёткость фонематических дифференцировок.

Изолированное нарушение фонематического слуха проявляется на письме в смешениях букв, обозначающих фонетически близкие звуки, которые в устном высказывании произносятся в соответствии с фонетическими нормами русского языка. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие согласные звуки (с-ш, з-ж, ц-ч), звонкие и глухие шумные согласные (п-б, в-ф, ш-ж, к-г, с-з, т-д), аффрикаты и их составляющие компоненты (ч-т, ч-щ, ц-т, ц-с). Недифференцированность согласных звуков по признаку палатализации приводит к неправильному обозначению мягкости согласных на письме с помощью буквы мягкий знак – ь, которая может опускаться, а может и вставляться без необходимости («конки» – коньки, «лос» – лось, «Мурька» – Мурка). Так же этот дефект проявляется при обозначении мягкости согласных звуков гласными буквами я, ё, е, ю, и. Наиболее часто смешиваются буквы а-я («тяпок» – тапок, «ламка» – лямка), о-ё («топый» – тёпый), у-ю («лубит» – любит). Достаточно частотны смешения гласных букв о-у, ё-ю, обозначающих лабиализованные звуки [о-у], даже в ударном положении («точа» – туча).

В процесс коррекции этих видов дисграфии (артикуляторно-акустической и акустической) может включаться и учитель начальных классов. Если логопедическая помощь будет охватывать направления звукопроизношения и развития фонематического слуха, то развитие и совершенствование фонематических дифференцировок может проводиться логопедом и учителем младших классов совместно или полностью реализовываться педагогом начального образования. Для полноценного письма требуется более тонкая, глубокая акустическая дифференциация звуков, чем для устной речи, обеспечиваемая функционированием всех операций процесса различения и выбора фонем.

Недоразвитие операций анализ и синтеза на разных уровнях затрудняет для ребёнка процессы деления предложений на слова, слов на слоги, а также, влечёт за собой нарушения фонематического анализа и синтеза. На письме возникают ошибки связанные с количеством, местом и последовательностью речевых единиц. Нарушения сложных форм фонематического анализа приводит к искажению звуко-буквенной структуры слова. Наиболее характерны ошибками для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза будут пропуски согласных при их стечении и без стечения («дикат» - диктант, «шкоа» - школа); пропуски гласных («сбака» – собака, дома – «дма»); перестановки букв («тубаре» – табурет, «коно» – окно); вставки букв («шекола» – школа). Аналогичная картина наблюдается при нарушениях слогового анализа и синтеза: пропуски, добавления, перестановка слогов («конта» – комната, «ката» – стакан). [2]

Развивающая деятельность педагога начального образования в этом случае должна быть направлена на овладение детьми фонематическим анализом в полной мере, не только во внешнем плане, но и во внутреннем, по представлению, то есть, без непосредственного участия слухового и речедвигательного анализаторов.

Нарушение анализа предложений на более мелкие речевые единицы проявляется в слитном написании слов, как значимых, так и значимых со служебными («былолето» – было лето, «настоле» – на столе); в разрыве слов («усес ты» – у сестры); в отдельном написании префикса и корня слова («по бкжала» – побежала).

Достаточно широкое распространение в 3-4 классах получила аграмматическая дисграфия, которая связана с недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений. Аграмматизмы проявляются на уровне слова, словосочетания, предложения, текста и являются компонентом более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития речи.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Задания, развивающие языковой анализ, могут быть включены учителем начальных классов как в структуру уроков русского языка и литературного чтения, если группа детей с дисграфией многочисленна, так и вынесена на дополнительные занятия в рамках кружковой работы.

Письмо сложный, многогранный процесс, включающие не только речевые компоненты, но и неречевые составляющие. Недоразвитие оптико-пространственных представлений, зрительного гнозиса, анализа и синтеза является причиной возникновения оптической дисграфии. В письменных работах учеников с оптической дисграфией отмечается ряд характерных ошибок в написании букв. Дети допускают смешения букв, состоящих из

одинаковых элементов по разному расположенных в пространстве (рукописные варианты букв т-ш); букв, отличающиеся количеством однородных элементов (рукописные варианты букв т-п); букв со сходным началом написания и отличающихся одним элементом (рукописные варианты букв б-д).

Развитие оптико-пространственных представлений, зрительного гнозиса, анализа и синтеза педагогом начальной школы может достаточно углублённо проводится не только в рамках уроков лингвистической направленности, но и на уроках технологии труда, изобразительной деятельности, математики.

Овладение педагогом начального образования технологиями специальной направленности позволит проводить адресную работу с детьми, имеющими нарушения письменной речи, в частности письма, руководствуясь профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей. Что позволит учителю начальной школы более активно и динамично включиться в процесс психолого-педагогического сопровождения основных общеобразовательных программ.

Список литературы:

1. Лещенко, С.Г. Нарушения письменной речи у младших школьников 8 – 9 лет / С.Г. Лещенко, И.А. Крошко // Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.А. Кувшиновой, Е.Б. Плотниковой. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – С. 75-78.

2. Лещенко С.Г. Коррекция нарушений письменной речи на почве недоразвития языкового анализа и синтеза / С.Г. Лещенко, Т.Н. Потапова // Социализация детей с нарушениями в развитии: опыт, проблемы, инновации: материалы II Общероссийского конкурса студенческих публикаций «Современные проблемы дефектологии глазами студента» в рамках VII Общероссийской научно-практической конференции 27 ноября 2013 года / М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. Гос. Ун-т им. Г.Р. Державина»; отв. ред. А.А. Андреева. – Тамбов: Изд-ий дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. – С. 84-88.

© С.Г. Лещенко

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Макарихина Екатерина Александровна

кандидат социологических наук,

доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

г. Саратов, Россия

Аннотация. В статье выявлен круг проблем по инклюзивной подготовке педагогов, как на профессиональном уровне, так и на психологическом и представлены пути их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, дети с ограниченными возможностями здоровья, общеобразовательные учреждения, специализированные учреждения.

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE TEACHER TRAINING

Makarikhina E.A.

candidate of sociological Sciences,

associate Professor of English language and intercultural communication

Saratov State University

Saratov, Russia

Abstract. The article identifies the range of issues on inclusive teachers' training, at a professional level and psychological and presented their solutions.

Key words: inclusive education, teacher, children with disabilities, educational institutions, specialized companies.

По статистическим данным Федеральной службы государственной статистики на 2016 год количество детей с ограниченными возможностями составляет 7 932 000 [1]. Ввиду такой большой численности, наряду с международными актами, со стороны государства разрабатываются нормативные правовые акты, гарантирующие и создающие условия, при которых всякая дискриминация, включая дискриминацию по признаку инвалидности, исключается. Об этом прямо гласит норма статьи 3.1. Федерального закона от 24.11.1995 г. №181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», где указано, что дискриминация по признаку инвалидности недопустима [2].

Помимо этого, статья 5 Федерального закона от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ гарантирует право каждого человека на образование. В целях реализации данного права законодатель в подпункте 1 пункта 5 статьи 5 указанного закона закрепляет положение, в соответствии с которым федеральными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления должны создаваться все необходимые условия, при соблюдении которых лица с ограниченными возможностями здоровья будут получать качественное образование без дискриминации. Качество такого образования достигается путем оказания ранней коррекционной помощи на основе социальных педагогических подходов, методов и способов общения, наиболее подходящих для этих лиц, и условий, которые в максимальной степени будут способствовать получению образования определенного уровня и определенной направленности, социальному развитию названных лиц посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями

здоровья. Согласно нормам статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивным образованием признается образование, в соответствии с которым обеспечивается равный доступ для всех обучающихся, учитывая разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей лица. Похожие положения закреплены и в «Конвенции о правах ребенка» от 20.11.1989 г.

Как видим, существует достаточное количество положений, гарантирующих право лиц с ограниченными возможностями здоровья получать образование на общих основаниях, без дискриминации, но проблема таких норм заключается в том, что для их реализации не созданы условия со стороны государства.

Изучив ряд нормативных правовых актов и научную литературу по вопросам инклюзивного обучения, необходимо сделать вывод о том, что названный институт является достаточно новым явлением для России, несмотря на тот факт, что опыт европейских стран достаточно широк и масштабен. Ввиду новизны института инклюзивного образования, в Российской Федерации в кругу правоведов остро встал вопрос о целесообразности включения инклюзивного обучения. Анализ научной литературы позволяет отметить, что на данном этапе существует множество проблем в инклюзивной подготовке педагогов, что требует дальнейшего осмысления.

Таким образом, можно обобщить идею включения института инклюзивности в программу образования и сделать вывод о том, что цель такого введения заключается не в создании отдельных специализированных учреждений по обучению детей с ограниченными возможностями, а в создании таких условий, при которых названная категория детей будет обучаться в обычных общеобразовательных школах, не чувствуя ущемления своих прав и возможностей по сравнению с «обычными детьми». Тем самым создание благоприятных условий для названных детей должно исходить от самих педагогов, которые в силу своих профессиональных и психологических навыков смогут обеспечить должный «комфорт».

В связи с этим, становится актуальным вопрос подготовки педагогов по оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья. Так, согласно Письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» необходимо организовать систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников органов управления образования и педагогических работников, которые занимаются реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Даже несмотря на существование таких предписаний, на практике педагоги в должной мере не получают достаточного количества знаний и навыков, так как не существует четкого понимания, чему и как необходимо подготовить

педагогов, что позволит им профессионально подойти к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Полагается, что для педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в первую очередь необходимо признание ценности личности человека не зависимо от степени тяжести его нарушения, умение направить вектор обучения не только на получение образовательного результата, но и на развитие личности в целом, осознание ответственности, уделение большого внимания развитию творческого составляющего у детей с ограниченными возможностями здоровья.

А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Л.М. Митина и ряд других авторов утверждают, что в педагогике современной России определение готовности педагогов может осуществляться только посредством выявления профессиональной компетенции, которая содержит в своем понятии как теоретическую, так и практическую готовность педагогов к осуществлению педагогической деятельности.

Изучив работы таких авторов, как: Н. Г. Еленский, А. Н. Коноплева, Д. В. Зайцева, Ф. Л. Ратнер, И. И. Лошакова, А. Ю. Юсупов, Н. Н. Малофеев, Е. Р. Ярская-Смирнова, Л. М. Шипицына и ряда других, целесообразно сделать следующие выводы, соглашаясь с позициями указанных специалистов об имеющихся противоречиях в процессе протекания инклюзивного обучения:

1) между законодательным требованием к педагогу по осуществлению коррекционно-педагогической работы с учетом образовательных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием специальных знаний и практических навыков обучения таких лиц у педагогов обычных общеобразовательных учреждений;

2) между потребностью в научно-методическом сопровождении педагогов по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья и неэффективной системой образования в области коррекционной педагогики;

3) между фактической возможностью подготовки педагогов обычных общеобразовательных учреждений и отсутствием каких-либо механизмов управления таким процессом в ходе повышения квалификации.

Таким образом, отмеченные выше противоречия влекут за собой множество проблем и дискуссий, как в теории, так и на практике применения в ходе инклюзивной подготовки педагогов.

Так ряд авторов, к числу которых следует отнести: Е. Л. Агафонова, С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Н. Кутепова и других, рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию в двух аспектах: а) профессиональная готовность (например, владение современными педагогическими технологиями обучения, знание основ специальной психологии и коррекционной педагогики, учет индивидуальных различий детей, готовность к профессиональному взаимодействию), б) психологическая готовность (например, наличие нравственных принципов у педагогов, позволяющих не разграничивать «обычных детей» и детей с ограниченными возможностями, готовность педагогов включать в образовательную деятельность таких детей).

Помимо этого существует ряд других авторов таких как И.Е. Аверина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.П. Дмитриева, М.Л. Семенович и другие, которые полагают, что подготовка педагогов для инклюзивного образования будет эффективной лишь тогда, когда будет четко определен приоритет инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали, где будет учтен принцип включения детей с ограниченными возможностями в общее образовательное пространство.

Согласно предложению С.И. Сабельниковой по подготовке педагогов инклюзивного образования, к учителям такого рода помимо основных базовых требований и знаний, должны предъявляться и специальные требования к профессиональной квалификации. Так к базовым навыкам необходимо относить общую профессиональную педагогическую подготовку, к числу которых относятся педагогические навыки, умения, знания, а к специальным навыкам профессиональной подготовки следует относить знание сущности инклюзивного образования, а также отличие его форм от общепринятой формы образования, знание методов психологического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушениями и «обычными детьми», знание особенностей возрастного и личностного развития детей с нарушениями и прочее. Все это может быть достигнуто, к примеру, путем предоставления педагогам, которые работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья, возможность прохождения курса у психологов, которые будут проводить беседы по стабилизации психологического состояния педагога.

Итак, подводя итог анализ проблем инклюзивной подготовки педагога, считаю целесообразным отметить ряд следующих проблем, которые были выявлены в ходе изучения литературы и анализа нормативных правовых актов по данной тематике:

- 1) отсутствие научно-методических пособий по обучению лиц с ограниченными возможностями;
- 2) отсутствие четкой взаимосвязи цели, содержания и технологии подготовки педагога для реализации идей инклюзивного образования в соответствии с условиями, при которых они работают;
- 3) отсутствие оптимальных форм, сроков и содержания подготовки педагогов в сфере инклюзивного обучения;
- 4) преуменьшение социальной значимости организации и формирования личностных установок у педагогов в сфере инклюзивного образования;
- 5) физические и психологические сложности совмещения детей с разными возможностями.

Пути решений названных выше проблем могут быть следующие моменты, позволяющие более эффективно и профессионально подготовить педагогов к инклюзивному образованию. Итак, к числу путей решения проблем можно отнести создание в рамках обычных общеобразовательных учреждений специальных классов для детей с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход позволит детям с ограничениями иметь возможность общения с

«обычными детьми» ровесниками, пересекаясь с ними на общих занятиях, но при этом будет создана максимально удобная среда для развития «обоих групп детей». Однако, стоит разграничивать категории детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским показателям. Как показывает анализ зарубежной практики, «обычные дети», которые с самого детства росли с детьми с ограниченными возможностями здоровья, не относятся к ним как к чему-то необычному. Так, например, если детям с синдромом Дауна с мозаичной формой рекомендуется обучаться в обычных общеобразовательных школах, так как их адаптация и развитие в таких учреждениях происходят гораздо быстрее, то для детей с тяжелой умственной отсталостью необходимо создание специализированных учреждений. Следовательно, к педагогам таких специальных классов и учреждений должны быть повышены требования больше не как к педагогам, а как к лицам, способным совместить и профессиональные и психологические качества, а для этого, в свою очередь, считается целесообразным таким педагогам пройти курс повышения квалификации в сфере преподавания детям с ограниченными возможностями здоровья. Из этого вытекает и следующий момент – подготовка научно-методических пособий, с помощью которых будут обучаться дети с ограниченными возможностями здоровья.

Еще одним решением проблемы может служить тьютерское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, тем самым доля обязанности педагога будет ложиться на плечи тьютера, который будет присутствовать на занятиях с такими детьми и направлять ребенка в нужное русло.

Резюмируя весь проведенный анализ изучаемой темы, необходимо добавить следующее: проблем в инклюзивной подготовке педагога достаточно много, для их решения необходимо применить ряд мер, которые были проанализированы выше. В первую очередь, следует изменить нормативную базу, которая стала бы более подробно регулировать данный институт. Важной задачей, которая стоит перед государством в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья, является создание государственных программ, специализированных учебных заведений или курсов, благодаря которым педагоги имели бы возможность повысить свои умения и навыки, способствующие благоприятному обучению названных категорий детей. Основой направления такой политики должно служить воспитание в педагогах психологического баланса и умение работать в нестандартных условиях.

Список литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (действующая редакция, 2016) // Информационно-справочная система «Гарант» (дата обращения: 27.09.2016).
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.12.2005) «О социальной защите инвалидности в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 20.07.1995) // Информационно-справочная система «Гарант» (дата обращения: 27.09.2016).

3. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2014. - № 1.

4. Интеграционное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: ВЛАДОС, 2006.

5. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 1.

6. Кутепова, Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар.науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – М., 2013.

7. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009.

8. Маркова, А.К. Психология труда и профессионального развития учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2002.

9. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004.

10. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.04.2008 г. №АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» // Информационно-справочная система «Гарант» (дата обращения: 28.09.2016).

11. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1.

12. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://nchebotarev.ru>.

© Е.А. Макарихина

СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Максименко Жанна Александровна

*кандидат психологических наук, доцент,
педагог-психолог МБОУ «Гимназия №1»*

г. Мытищи, Россия

Брагина Виктория Владимировна

директор МБОУ «Гимназия №1»

г. Мытищи, Россия

Аннотация. В статье описаны основные виды и степени стойких расстройств функций организма детей с инвалидностью и ОВЗ. Анализируются специальные условия обеспечения образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями: кадровое и

информационное обеспечение. Рассматриваются требования Профессионального стандарта педагога с точки зрения его функций по взаимодействию с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, специальные образовательные условия, кадровые условия, сетевое взаимодействие, Профессиональный стандарт педагога.

SPECIAL CONDITIONS FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

Maksimenko Z.A.

*candidate of psychological Sciences, associate Professor,
educational psychologist Gymnasium №1*

Mytishi, Russia

Bragina V.V.

Director Gymnasium №1

Mytishi, Russia

Abstract. The article describes the main types and degrees of persistent disorders of body functions of children with disabilities and special needs. Analyzed special conditions of providing of educational process for students with special educational needs: personnel and information security. Addresses the requirements of the Professional standard of the teacher from the point of view of its functions in interaction with children with disabilities and children with disabilities.

Key words: disabled children, children with disabilities, inclusive education, special educational conditions, human conditions, network interaction, Professional standard of the teacher.

Сегодня в образовательных организациях общего образования совместно обучаются дети с разным уровнем здоровья, и то, что разные дети учатся вместе, означает, что подход педагогов к обучению, и методика обучения также должны быть различны и соответствовать образовательным потребностям каждого обучающегося.

С формальной точки зрения все обучающиеся могут быть разделены на 3 группы: без ограничений возможностей здоровья (условно «здоровые» дети), с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ) и с инвалидностью (дети-инвалиды). Две последние группы составляют категорию детей с особыми образовательными потребностями.

Статус обучающихся с ОВЗ может быть признан образовательной организацией только при наличии у них заключения Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Ребенок-инвалид приносит в образовательную организацию решение Государственной службы медико-социальной экспертизы и Индивидуальную программу реабилитации (ИПР).

Согласно Приказу Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» [7] в части учета ограничений жизнедеятельности), в ИПР должен быть представлен комплекс оптимальных для ребенка-инвалида реабилитационных мероприятий. Этот комплекс должен включать различные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление и/или компенсацию нарушенных (утраченных) функций организма, а также на восстановление и/или компенсацию способностей ребенка-инвалида к выполнению определенных видов деятельности. В заключении ПМПК ребенка с ОВЗ, в свою очередь, тоже имеются рекомендации по реализации мероприятий, направленных на создание наиболее благоприятных условий для его обучения и воспитания в рамках общеобразовательной организации.

В Положении Приказа Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. [7] перечислены основные виды стойких расстройств функций организма человека. К ним относятся:

— нарушения психических функций (сознания, ориентации, интеллекта, личностных особенностей, волевых и побудительных функций, внимания, памяти, психомоторных функций, эмоций, восприятия, мышления, познавательных функций высокого уровня, умственных функций речи, последовательных сложных движений);

— нарушения языковых и речевых функций (устной (ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия); письменной (дисграфия, дислексия); вербальной и невербальной речи; нарушение голосообразования);

— нарушения сенсорных функций (зрения; слуха; обоняния; осязания; тактильной, болевой, температурной, вибрационной и других видов чувствительности; вестибулярной функции; боль);

— нарушения нейромышечных, скелетных и связанных с движением (статодинамических) функций (движения головы, туловища, конечностей, в том числе костей, суставов, мышц; статики, координации движений);

— нарушения функций сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, пищеварительной, эндокринной систем и метаболизма, системы крови и иммунной системы, мочевыделительной функции, функции кожи и связанных с ней систем;

— нарушения, обусловленные физическим внешним уродством (деформации лица, головы, туловища, конечностей, приводящие к внешнему уродству; аномальные отверстия пищеварительного, мочевыделительного, дыхательного трактов; нарушение размеров тела).

Как видим, спектр нарушений очень широк, и в одной школе, у одного педагога, могут обучаться дети с качественно различными нарушениями здоровья.

Все вышеуказанные нарушения могут иметь и различную степень выраженности. Всего выделяются 4 степени стойких нарушений функций организма:

I степень – стойкие незначительные нарушения;

II степень – стойкие умеренные нарушения;

III степень – стойкие выраженные нарушения;

IV степень – стойкие значительно выраженные нарушения.

Несмотря на качественное и количественное разнообразие как самих форм нарушений функций организма человека, обусловленных заболеваниями, последствиями травм или дефектами, так и степени их тяжести, современная образовательная организация должна создать такие условия для обучения, которые помогут максимально использовать ресурсы школьников и оптимально выстраивать их образовательную траекторию на основе индивидуально-личностного подхода к каждому обучающемуся.

В связи с вышесказанным, каждая образовательная организация должна формировать систему специальных условий, нацеленную на создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, построенной с учетом их особых образовательных потребностей [1; 2]. Наличие такой системы будет обеспечивать высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, обеспечивать полноценное развитие обучающихся, гарантировать охрану и укрепление их физического, психического и социального здоровья.

Создание специальных условий должно быть направлено на развитие сохранных анализаторов обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, способствующих их функциональной компенсаторной перестройке, обеспечение замещения или восполнение отсутствующих (нарушенных) функций организма, а также на актуализацию социального и экономического потенциала образовательных организаций, создаваемых благодаря Постановлению Правительства России в рамках Программы «Доступная среда» на 2011-2020 гг. [2; 5] с целью обеспечения прав и создания возможностей для получения образования обучающимися с инвалидностью и ОВЗ [3].

Специальные условия, согласно ст.79, п.10 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [6], – это условия обучения, воспитания и развития обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания образовательных организаций обучающимся с инвалидностью и ОВЗ, и другие необходимые

условия, без которых невозможно или затруднено получение образования детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

Система специальных условий для обучения детей с инвалидностью и ОВЗ включает в себя: кадровые условия, информационное обеспечение, методологическое обеспечение, материально-технические условия. В контексте внедрения с января 2017 года Профессионального стандарта педагога (воспитателя, учителя), утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013 года (далее – Стандарт), особую актуальность приобретают кадровые условия реализации образовательных программ как гарантия получения качественного школьного образования всеми обучающимися, в том числе обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.

Кадровые условия адресованы характеристикам необходимой квалификации кадров в области общей и коррекционной педагогики, а также кадров, осуществляющих социально-медико-психологическое и педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Они подразумевают укомплектованность образовательных организаций педагогическими, руководящими и иными работниками для работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ; наличие у них соответствующего уровня квалификации, обеспечение непрерывности профессионального развития работников образовательных организаций.

К числу специалистов, необходимых для успешной организации образовательного процесса обучения детей с инвалидностью и ОВЗ, относятся: педагоги по специальностям образования, соответствующим компонентам образовательной программы; сурдопедагог или сурдопереводчик (при необходимости, для обучающихся с нарушениями слуха); тифлопедагог (при необходимости, для студентов с нарушениями зрения); педагоги, прошедшие подготовку по использованию специальных технических и программных средств обучения; ассистент или тьютор (при необходимости, для обучающихся, имеющих ограничения мобильности, ограничения в самообслуживании и/или в контроле собственного поведения).

Важной частью создания системы специальных условий являются требования к знаниям, умениям, навыкам, функциям кадрового состава образовательной организации, отраженные в Стандарте. В нем перечислены требования к традиционным для школы процессам обучения, воспитания и развития. Первые два раздела модуля «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования Стандарта («Общепедагогическая функция. Обучение» и «Воспитательная деятельность») отражают требования к педагогу, который на высоком уровне должен знать свой предмет и владеть методическими техниками и приемами для того, чтобы донести его содержание до каждого обучающегося. Третий раздел – «Развивающая деятельность» – обуславливает необходимость наличия у педагога способностей и возможностей для своевременного выявления возникающих у обучающихся проблем самого

широкого круга и их решения, в том числе специфичных психолого-педагогических трудностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Делать это педагог должен в сотрудничестве с узкими специалистами (логопедом, школьным психологом, социальным педагогом).

К числу необходимых умений современного педагога 6 уровня квалификации, в числе прочих, относятся умения: разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании – обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Трудовые действия, которыми должен владеть квалифицированный педагог, – это освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, в том числе дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья; взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума (школьного ПМПк); разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу с обучающимися.

Кроме кадровых условий, не менее важна реализация информационных условий: особенную роль здесь играет организация сетевого взаимодействия специалистов в целях обеспечения качественного образования детей с особыми образовательными потребностями. В «одиночку» педагогу невозможно справиться с предъявляемыми к нему высокими требованиями Стандарта и общества. Поэтому все специалисты образовательной организации должны иметь постоянный доступ к информационным ресурсам в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис. Необходимо обеспечить им доступ к получению индивидуальных консультаций квалифицированных специалистов смежных профессий (психологов, дефектологов, врачей, сотрудников социальных служб и других узких специалистов). Для педагогов должна быть организована возможность регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей обучающихся с инвалидностью или ОВЗ.

Формы сетевого взаимодействия, используемые образовательными организациями, предполагают совместное с другими организациями осуществление процесса обучения: использование кадровых ресурсов других участников сети; использование материально-технических ресурсов других участников сети; организационно-методическое сопровождение сетевого

взаимодействия; другие формы сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие может быть реализовано в формате одной из следующих возможных моделей. Концентрированная ресурсная – в качестве центра сети выступает либо уже существующая образовательная организация, на базе которой аккумулируются ресурсы, либо вновь организуемый ресурсный центр, который аккумулирует и распределяет все необходимые ресурсы. Концентрированная координационная – ресурсный центр не просто распределяет ресурсы, а управляет всей сетью и координирует ее действия. Распределенная инструментальная – ресурсный центр отсутствует, участники сети договариваются о сотрудничестве в достижении своих образовательных целей, создавая возможность пользоваться при необходимости ресурсами друг друга. Распределенная идентичная – ресурсный центр отсутствует, каждая организация несет определенную функциональную нагрузку в сетевом взаимодействии. Сетевое взаимодействие может также быть организовано в смешанной форме.

Мы рассмотрели условия организации процесса обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ, непосредственно связанные с уровнем квалификации педагога и в соответствии с положениями Профессионального стандарта педагога. Очевидно, что к учителю в современной школе предъявляются высокие требования, соответствие которым позволит обеспечить необходимые условия получения качественного образования всеми без исключения обучающимися, независимо от особенностей или выраженности ограничений, связанных с состоянием их здоровья.

Список литературы:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. №792-р.

2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. №175.

3. Методические рекомендации к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса (Письмо Минобрнауки России от 08.04.2014 г. №АК-44/05вн).

4. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ №544н от 18.10.2013 года.

5. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями, вступившими в силу с 21 июля 2014 года).

6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

7. Приказ Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

© Ж.А. Максименко, В.В. Брагина

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Михалева Дарья Олеговна

студентка Института специального образования

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Россия

Донгаузер Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в контексте реформирования современной российской системы образования.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов-психологов, дети с интеллектуальной недостаточностью, реформирование системы образования.

TO THE QUESTION OF TRAINING OF MODERN TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Michaleva D.O.

a student of the Institute of special education

Ural State Pedagogical University

Ekaterinburg, Russia

Donhauser E.V.

the candidate of pedagogical Sciences, Professor of pedagogy

Ural State Pedagogical University

Ekaterinburg, Russia

Abstract. In the article the problem of preparation of future teachers-psychologists to work with children with intellectual disabilities in the context of reforming the modern Russian education system.

Key words: training of future teachers-psychologists, children with intellectual disabilities, the reform of the education system.

Проблема профессиональной подготовки студентов гуманитарного направления всегда имела исключительное значение на протяжении всей

истории развития образования. Однако в конце XX – начале XXI веков этот вопрос приобретает еще большую значимость, становясь одной из центральных проблем высшего образования. В первую очередь это обусловлено запросами общества, которые связаны с потребностью в высококвалифицированных специалистах, способных оказывать помощь в социальной сфере, в области здравоохранения и в сфере образования.

Немаловажное место среди таких специалистов занимают педагоги-психологи, призванные сопровождать развитие личности на протяжении всего онтогенеза человека и оказывать помощь людям, которые находятся в трудной жизненной ситуации, имеют определенные проблемы в развитии и т. п. Особую актуальность приобретает последний из перечисленных выше вид деятельности педагогов-психологов, так как современное российское образование находится в стадии реформирования относительно включения в общеобразовательное пространство детей с проблемами в развитии, в частности с интеллектуальной недостаточностью.

Развитие инклюзивного образования в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, от единой политики в подготовке педагогических кадров, от понимания необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов общего и специального образования.

Поэтому за последние десятилетия существенно возросла потребность в специалистах, профессионально подготовленных к обеспечению гармоничного развития детей с интеллектуальной недостаточностью, повысилась значимость психолого-педагогического сопровождения таких детей в процессе обучения в общеобразовательных учреждениях. В связи с этим очень остро встает вопрос о подготовке будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, ведь эффективность проводимой ими работы напрямую зависит от специфики и направленности их профессионального обучения в высшем учебном заведении, от того, насколько качественно были рассмотрены теоретические и практические аспекты их деятельности в учебном процессе, а также немаловажным является поиск продуктивных стратегий и технологий подготовки специалистов с учетом особенностей психологических характеристик их самих, мотивов освоения выбранной профессии, отношения к перспективам самореализации в ней.

Для того, чтобы определить состояние проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в настоящее время в высших учебных заведениях, обратимся к анализу психолого-педагогической литературы и федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения по профилям подготовки педагогов-психологов и педагогов -дефектологов.

Ключевым понятием в федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения является компетентностный подход, согласно которому по окончании обучения студент должен обладать определенным набором знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления своей профессиональной деятельности. Под компетентностью понимается сложное

личностное качество, интегрирующее представление о цели и качестве профессиональной деятельности, профессиональном мастерстве субъекта, ее осуществляющего [1].

Состав и содержание профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов представлен совокупностью когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Когнитивный компонент составляют совокупность теоретических знаний о специфике социализации детей с нарушением интеллекта, а также теоретических знаний о способах профессиональной деятельности по обеспечению эффективной социализации данного контингента детей. Деятельностный компонент – умения и навыки профессиональной деятельности в сфере социализации детей с нарушением интеллекта. Рефлексивный компонент – опыт применения и оценивания знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной деятельности [5].

Рассмотрим подробнее компетенции, которыми должен обладать выпускник по направлению обучения «Психология» в области практической деятельности. Итак, студенты, заканчивающие обучение по направлению «Психология», должны обладать способностью и готовностью к следующим видам деятельности:

- реализация стандартных программ, направленных на профилактику и предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе развития, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности;

- отбор и применение психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов;

- описание структуры деятельности профессионала в рамках определенной сферы (психологического портрета профессионала);

- осуществление стандартных образовательных процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий;

- выявление специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам;

- психологическая диагностика уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека;

- прогнозирование изменений и динамики уровня развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека;

- ассистирование деятельности магистра или специалиста-психолога при осуществлении психологического вмешательства и воздействия с целью оптимизации психического функционирования индивида, группы, сообщества [3, 6].

Приведенные компетенции предусматривают способность будущих педагогов-психологов к работе с индивидами и группами, в основном в пределах нормы, и практически не ориентированы на оказание специализированной помощи людям, имеющим проблемы в развитии, в том числе лицам с интеллектуальной недостаточностью.

Раздел специальная психология, в рамках которого и ведется подготовка будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной неполноценностью, составляет всего 108 академических часов от общего количества учебной нагрузки (ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет. Направление: 44.03.02 психолого-педагогическое образование) [4]. Но с 1 сентября 2016 года все общеобразовательные учреждения, в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ», должны предоставить родителям право получения инклюзивного обучения, что соответственно требует от педагогов, в том числе и педагогов-психологов, достаточно большого количества знаний и умений работы с детьми с интеллектуальной неполноценностью.

Приведенные выше данные позволяют сделать вывод о том, что уровень подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в системе современного высшего образования не совсем соответствует реальной практике. Получается, что потребность в высококвалифицированных специалистах, способных оказывать помощь детям в пределах не только нормы, но и с проблемами в развитии существует уже сегодня, а профессиональная подготовка таких специалистов находится еще на стадии разработки.

Об этой проблеме пишут в своих исследованиях такие ученые, как А.Р. Маллер, Е.А. Лапп, Т.А. Стеганцева, У.В. Ульяновка, С.Е. Кулачковская, Т.Т. Щелина, Е.В. Самойленко и др. Так, например, Е.А. Лапп указывает, что «переход от квалификационной модели подготовки специалиста к компетентностной, наполненной новым содержанием, вызывает необходимость определить научно-педагогические основы совершенствования профессионального образования будущих специалистов в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и исследовать подходы и средства улучшения качества подготовки, с учетом развития и воспитания личности студента в контексте профессионального становления» [2, с. 15]. То есть Е.А. Лапп подчеркивает, что сегодня высшие учебные заведения столкнулись с необходимостью совершенствования профессионального образования в связи с переходом на компетентностную модель, которая предъявляет несколько иные требования и включает различные компоненты профессиональной подготовки будущих специалистов.

Точку зрения Е.А. Лаппа подтверждают и исследования И.А. Рудневой, которая пишет о том, что сегодня действительно существует потребность в подготовке будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Значительную роль, по ее мнению, играют видеоролики, презентации, документальные и художественные фильмы, иллюстрирующих проблемы детей с интеллектуальной недостаточностью, они помогают будущим специалистам осознать необходимость профессиональной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью и повысить уровень своих знаний о методах и технологиях преодоления проблем в развитии детей с интеллектуальной неполноценностью. В рамках высшего профессионального образования нет единой целостной модели, позволяющей эффективно осуществлять эту деятельность [7].

Необходимость решения данного вопроса описана также и в трудах Т.Т. Щелиной и Е.В. Самойленко, которые отмечают практический аспект названной проблемы. Согласно проведенным ими исследованиям, учителя и педагоги-психологи, работающие в школах, как правило, не готовы к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, что выражается в их незнании основных психологических особенностей таких детей и методов работы с ними [8, 9].

Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что сегодняшние школьные педагоги не получили достаточного объема теоретических и практических знаний, умений и навыков работы с детьми с интеллектуальной неполноценностью в процессе обучения в высшем учебном заведении (так как система их подготовки была ориентирована на овладение другими действиями), что привело к возникновению у них трудностей в связи с реформированием современного образования. А это в очередной раз указывает на необходимость разработки новой системы подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в современных российских высших учебных заведениях.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения показал, что в условиях реформирования системы современного российского образования проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью является очень актуальной. Высоких результатов в деле работы с данной категорией учащихся в современной школе возможно добиться лишь при выработке единой концепции работы в данном направлении всеми участниками образовательного процесса. Обеспечить решение этой проблемы может пересмотр подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов и разработка комплексной модели их подготовки к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы:

1. Гринина, Е.А. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной неполноценностью / Е.А. Гринина, Т.Т. Щелина // Молодой ученый. – 2014. - №21. – С. 624-626.

2. Лапп, Е.А. Подготовка студентов для работы с детьми с задержкой психического развития / Е.А. Лапп // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии. Материалы I международного научно-методического семинара. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 19-26.

3. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 21 декабря 2009 г. №759 об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 психология (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 №1975).

4. Министерство образования и науки российской федерации. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». Рабочая программа дисциплины специальная психология. Направление: 44.03.02 психолого-педагогическое образование. – Челябинск, 2014.

5. Петерс, Н.В. Формирование профессиональных компетенций у педагогов в процессе обучения младших школьников с нарушением интеллекта / Н.В. Петерс. – Благовещенск, 2015.

6. Поспелов, А.С. Образовательные стандарты третьего поколения: взгляд из вуза / А.С. Поспелов, С.Г. Кальней, Т.А. Олейник // Alma mater: вестник высшей школы. – 2010. - №2 (март). – С. 9-18.

7. Руднева, И.А. К проблеме профессиональной подготовки специалистов социального и специального образования / И.А. Руднева // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии. Материалы I международного научно-методического семинара. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 23-29.

8. Щелина, Т.Т. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов сельских школ, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.Т. Щелина // Современная психология в экономике, политике социальной сфере: Материалы IV Международной научно-практической конференции 25 ноября 2008. – Н. Новгород: НФ ИБП, 2009. – С. 85-88.

9. Щелина, Т.Т. Проблемы инклюзивного образования в контексте подготовки учителей к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной среде / Т.Т. Щелина, Е.В. Самойленко // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Состояние и перспектива развития коррекционной педагогики и психологии в образовании России: современные тенденции, опыт развития». – Чебоксары: Научно-издательский центр «Articulus-инфо», 2013. – 638 с. – С. 631-634.

© Д.О. Михалева, Е.В. Донгаузер

**ИЗ ОПЫТА ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ
В УСЛОВИХ РАЗНООЗОЛОГИЧЕСКОЙ ГРУППЫ**

Назарова Анастасия Игоревна

*кандидат педагогических наук,
преподаватель ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»*

г. Смоленск, Россия

Репина Галина Анатольевна

*Кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по инновационному развитию
ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж»*

г. Смоленск, Россия

Аннотация. В статье отражен опыт построения системы сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидов в ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж». Представлены основные направления абилитационно-адаптивной работы с обучающимися в групповом, микрогрупповом и индивидуальном форматах.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, профессиональное образование.

**FROM THE EXPERIENCE OF BUILDING A SUPPORT SYSTEM
PROFESSIONAL EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS
IN THE CONDITIONS RAZNONAPRAVLENNOJ GROUP**

Nazarova A.I.

*the candidate of pedagogical Sciences,
teacher Smolensk Pedagogical College*

Smolensk, Russia

Repina G.A.

*The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Deputy Director on innovative development*

Smolensk Pedagogical College

Smolensk, Russia

Abstract. The article describes the experience of building a system of support for the professional education of persons with disabilities and persons with disabilities in Smolensk Pedagogical College. The main directions of habilitation and adaptive work with the students in the group, microgrooves and individual formats.

Key words: inclusion, inclusive education, vocational education.

На сегодняшний день происходит активное внедрение инклюзии на всех образовательных уровнях, в том числе в системах СПО и ВПО.

В сфере профессионального образования данный процесс представляется особенно важным, поскольку направлен на обеспечение молодым людям с

ограниченными возможностями и инвалидностью высокого уровня социальной защищенности, путем предоставления им возможностей самореализации на рынке труда.

При этом несомненно, что создание молодым людям с ОВЗ условий для получения действительно качественного профессионального образования предполагает построение в образовательном учреждении системной работы отвечающей ряду совершенно специфических условий.

Во-первых, необходима разработка подходов к организации образовательного процесса ориентированных, с одной стороны, на полноценное и качественное освоение всеми обучающимися профессиональных компетенций, с другой, на учет обусловленных нозологиями особенностей обучающихся с ограниченными возможностями и связанных с ними особых потребностей.

Во вторых, необходима система как учебной, так и внеучебной работы направленной на усвоение всеми обучающимися адаптивных механизмов самопрезентации и эффективной коммуникации в социуме. Овладение такими механизмами и выработка навыка гибкого их применения является необходимым условием формирования специалиста, способного к осуществлению профессиональной деятельности в условиях конкурентного, вариативного, динамично меняющегося рынка труда.

Формат инклюзивной группы всегда представляет собой микро-социум обладающим уникальными особенностями и характерологическими чертами. Адаптация в рамках такого социума предоставляет спектр уникальных возможностей развития для всех своих членов, активизируя процессы взаимообогащения, взаимодополнения и многопланового межличностного взаимодействия.

Но построение работы в подобной группе требует от всех педагогов поиска специфичных, во многом уникальных способов построения учебно-воспитательной работы, связанных с основными нозологическими особенностями воспитанников.

Прежде всего, необходимыми является обеспечение надлежащего размещения в стенах учебного заведения носителей информации, необходимой для создания условий беспрепятственного доступа инвалидов ко всем необходимым объектам и предоставляемым на них услугам, с учетом ограничений их жизнедеятельности. А так же оказание помощи, необходимой для своевременного получения информации.

Часто при построении работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, целесообразным оказывается обеспечение контекстных тьюторских услуг, что позволяет осуществить своевременную адаптацию образовательного процесса с ориентацией на особые потребности воспитанника, в частности, с четот индивидуальной программы реабилитации, в случае, когда дело касается инвалида.

Кроме того, нередко необходимым оказывается поиск и предоставление обучающимся с ОВЗ учебной литературы, подбор специальных технических

средств обучения, позволяющих создать максимально комфортные условия для освоения профессиональных компетенций и осуществления учебной работы.

В ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» на протяжении последних лет апробирован уникальный опыт сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидов.

Обучение на специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» осуществляется с 2012 г. в формате инклюзивных групп, включающих слабовидящих, слабослышащих обучающихся, а так же лиц, имеющих церебральные нарушения, расстройства ОДА и РАС допустимой степени.

С целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг в ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» создан центр сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ «Оберег». Центр состоит из руководителя, методиста-воспитателя, педагога-организатора и двух педагогов-психологов.

В рамках осуществления системной работы по сопровождению специалистами центра проводится индивидуальная психологическая диагностика воспитанников, на основе которой разрабатываются индивидуальные образовательные траектории для каждого обучающегося. Вся учебно-воспитательная работа в течение года ведется на основе созданной траектории, в ней отражается динамика личных достижений обучающегося и наблюдаемых личностных изменений.

На основе выявленной динамики и сводных диагностических показателей сотрудниками центра проводится регулярное инструктирование специалистов, работающих с инвалидами, по различным вопросам, связанным с обеспечением учебного процесса.

Помимо этого, одной из наиболее эффективных составляющих, как учебной работы, так и социальной адаптации обучающихся является привлечение их к работе учебных мини-фирм, в которых обучающиеся специальности индивидуально или в микро-группах осуществляют углубленное освоение профессиональных компетенций.

На основе социального партнерства на данный момент для обучающихся колледжа функционируют мини-фирмы обучающие декорированию кондитерской продукции на базе действующего кондитерского предприятия, изготовлению гончарных изделий в условиях действующей гончарной мастерской и т.п.

Еще одной значимой составляющей работы с воспитанниками является привлечение их к участию в востребованных социокультурных практиках. Одной из таких практик является деятельность обучающихся в качестве педагогов, занимающихся с воспитанниками ОО «Луч надежды».

Большую роль в профессиональном и личностном становлении обучающихся играет систематическое активное участие в проведении различных выставок творческих работ на базе городского Культурно-выставочного центра имени Тенишевых.

Результатом деятельности специалистов центра «Оберег» стала реализация с участием воспитанников нескольких социокультурных проектов, таких как:

- первая областная выставка-фестиваль «Смоленский берег» 03.12.2016 г. на базе КВЦ им. Тенишевых с участием межпоколенных команд инвалидов и лиц с ОВЗ разных нозологий, организованная по поручению Губернатора Смоленской области;

- международный культурологический проект «Мечтаю. Делаю. Живу» с участием специалистов Реабилитационного центра «DieMacherei» (г. Берлин).

Несомненным свидетельством успеха проводимой учебно-воспитательной работы можно считать успешное участие воспитанника центра «Оберег» Федора Сергеевича Филиппова, инвалида 3 группы по зрению, в первом чемпионате профессионального мастерства «Абилимпикс Россия – 2015», ставшего серебряным призером в компетенции «художник-дизайнер».

К настоящему времени опыт работы центра «Оберег» отражен в ряде публикаций по актуальным вопросам сопровождения процессов социализации, интеграции и абилитации инвалидов и лиц с ОВЗ. Опубликовано три специализированных учебно-методических пособия, ориентированных на работу в разнонозологической группе, а так же информационно-методическое издание по проблематике формирования инновационно-инклюзивной системы в условиях колледжа.

Мы надеемся продолжить накопление системного методического опыта сопровождения профессионального образования лиц с ОВЗ с тем, чтобы интегрированный с достижениями других регионов в данной сфере он смог войти в отечественную концептуальную основу системы построения профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидов.

Список литературы:

1. Назарова, А.И. Элементы обрядово-обережной и мифологической культуры в арт-терапевтических занятиях по социальной адаптации лиц с ОВЗ: методическое пособие / А.И. Назарова. – Смоленск, 2016. – 103 с.

2. Полторацкая, Н.Л. К вопросу о моделировании рабочей формы паспорта доступности для инвалидов и лиц с ОВЗ ОГБПОУ «Смоленский педагогический колледж» / Н. Л. Полторацкая, Г.А. Репина // Особые дети – особая педагогика: проблемы развития, воспитания и социализации в контексте вызовов современного образования: сборник материалов III-й Международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Пегова, Г.А. Репиной. – Смоленск: СГАФКСТ, 2016. – С. 183-189.

3. Репина, Г.А. Роль социокультурной практики в контексте сопровождения лиц с ОВЗ на базе Центра «Оберег» ОГБОУ СПО «Смоленский педагогический колледж» / Г.А. Репина // Особые дети – особая педагогика: проблемы развития, воспитания и социализации в контексте вызовов современного образования: сборник материалов II-й Международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Пегова, Г.А. Репиной. – Смоленск: СГАФКСТ, 2015. – С. 176-180.

4. Система инновационно-инклюзивной работы ОГБОУ СПО «Смоленский педагогический колледж»: информационно-методический сборник / Смол.пед. колледж ; авт. коллектив: Ю А. Глебов, Е.В. Кудрицкая, Н.Л. Полторацкая [и др.]; отв. ред. Г.А. Репина. – Смоленск : СПК, 2014. – 99 с.

© А.И. Назарова, Г.А. Репина

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕФЕКТОЛОГА В ОБЛАСТИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Прошкина Алена Викторовна

магистрант направления подготовки

«Специальное (дефектологическое) образование»

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

Кокорева Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

Аннотация. В статье рассматривается структура компетентности дефектолога, работающего с детьми дошкольного возраста, в области музейной педагогики. Дается характеристика ее профессионально-содержательного, профессионально-практического, профессионально-личностного компонентов. Представлены показатели компетентности дефектолога в области музейной педагогики детей с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: компетентность дефектолога, музейная педагогика, дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

THE COMPETENCE OF THE PATHOLOGIST IN THE FIELD OF MUSEUM PEDAGOGICS

Proshkina A.V.

undergraduate areas of training

«Special (defectological) education»

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Kokoreva O.I.

the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,

Department of special psychology

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University»

Tula, Russia

Abstract. The article describes the structure of competence of a pathologist working with children of preschool age, in the area of Museum pedagogy. It is a characteristic of professionally-meaningful, professional and practical, personal and professional components. Presents indicators of competence of pathologists in the field of Museum pedagogy of children with developmental disorders.

Key words: competency of teacher, Museum education, pre-school children with disabilities.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что основной характеристикой компетентности выступает ее интегральность. В области дефектологии интегральность проявляется в умении педагога, во-первых, оптимально и адекватно использовать общепедагогические знания о средствах, формах и методах обучения и воспитания детей и специальные знания в области коррекционной педагогики и психологии. Во-вторых, иметь опыт работы в конкретных ситуациях с учетом категории дефекта, этиологии нарушений, индивидуального уровня и специфики развития конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья и детской группы, а также возможностей коррекционно-развивающей среды.

Компетентность в области музейной педагогики определяет уровень готовности специалиста к педагогической деятельности в этой сфере. Ее интегральность применительно к коррекционно-развивающей деятельности с детьми с нарушениями в развитии должна быть обеспечена следующими составляющими: профессиональной и общей культуры, опыта коррекционно-педагогической деятельности и педагогической креативности.

Компетентность в области музейной педагогики должна рассматриваться как уровень образованности, достаточный для решения профессиональных задач через создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями здоровья. Это предполагает владение дефектологом профессионально значимым набором компетенций, ценностным отношением к ним и пониманием специфики их ориентированности применительно к контингенту детей с нарушением в развитии. Эти компетенции формируются в процессе образования на ступенях бакалавриата и магистратуры в вузе, получения профессионального опыта практической деятельности, а базовая компетентность достигается в результате профессионального и личностного самосовершенствования [2].

На основе современных психолого-педагогических подходов структуру компетентности в области музейной педагогики применительно к детям с ограничениями здоровья следует представить в следующем виде.

Профессионально-содержательный компонент включает в себя общепрофессиональные знания, то есть теоретические знания по основам наук о человеке. Его роль определяется научными антропологическими знаниями из области анатомии и физиологии нормально и аномально развивающегося ребенка, психофизиологии нормального и нарушенного развития, общей,

возрастной и специальной психологии, общей, дошкольной и коррекционной педагогики.

Содержательная характеристика компетентности в области музейной педагогики предполагает также знание возможных последствий конкретного педагогического способа воздействия на ребенка с нарушениями в развитии, которое может сформироваться в результате усвоения будущим дефектологом всей совокупности названных общепрофессиональных знаний.

Профессионально-практический компонент включает профессиональные знания и умения, касающиеся особенностей и способов коррекции, развития, адаптации, компенсации, реабилитации, интеграции, социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и организации коррекционно-развивающей среды. Более узко, применительно к области нашего исследования, это знание касающееся возможностей успешной интеграции таких детей и их социальной адаптации, организации и использования музейного пространства как своеобразного способа познания окружающего мира, возможностей музейной педагогики для решения коррекционно-развивающих задач, формирования системы ценностей аномально развивающегося ребенка, приобщение его к историческому, культурному наследию, познавательному, творческому и эмоциональному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Поскольку начало формирования компетентности обусловлено знаниями, умениями, навыками и лежит в подструктуре опыта (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн), ее основой следует считать действенное знание закономерностей нормального и аномального физического, психического и личностного развития ребенка а также обучения и воспитания дошкольников с нарушениями [1].

Это значит, что компетентность должна характеризоваться уровнем умения и опытом практического использования знаний. Специальные знания в области нормального и аномального развития, специфики обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья являются базисным потенциалом дефектолога, который следует использовать для обеспечения использования средств музейной педагогики детей с нарушениями в развитии. Однако, наличие таких знаний не является единичным фактором. Для того, чтобы они были использованы на практике должны быть задействованы дополнительные факторы, поскольку компетентность выступает не только как наличие знаний и опыта, но и как умение распорядиться ими при исполнении своих функций.

Исходя из этого одним из основных критериев компетентности в области музейной педагогики детей с ограниченными возможностями здоровья следует считать умение самостоятельно разрешать коррекционно-развивающие педагогические ситуации, возникающие в ходе ее использования для психического и личностного развития дошкольников с различными категориями дефектов.

Компетентность дефектолога в области музейной педагогики детей с нарушениями в развитии следует определять с помощью следующих показателей. Во-первых, это умение ставить специфические и конкретные коррекционные, обучающие, развивающие и воспитательные задачи на основе таких общих задач музейной педагогики, как воспитание любви к родному краю, людям, заботящимся о его процветании; возможность реализоваться в соответствии со своими склонностями и интересами, выявить индивидуальность; формирование детско-взрослой совместной деятельности на материале музейной практики.

Вторым показателем является владение приемами решения перечисленных выше задач предполагает умение использовать информацию на электронном носителе о музее, работу с цифровым оборудованием, организовывать в музейном пространстве различные виды изобразительной деятельности, привлекать детей к активному обсуждению экспонатов музея и т.п.

Умение анализировать данные медицинского обследования, психолого-педагогической диагностики развития аномального ребенка, анализа специфики проявления дефекта следует рассматривать в качестве третьего показателя компетентности дефектолога в области музейной педагогики детей с нарушениями в развитии. Проиллюстрируем это положением с помощью следующего примера. Как известно, патология зрения препятствует возможности полноценно воспринимать картину ребенком в музее или на напечатанной иллюстрации вследствие трудностей при опознавании рисунков и предметов, неясного восприятия отдельных элементов, неточности представлений, замедленности обзора, пропуска деталей изображения, а рассматривание слабовидящими рисунка по частям приводит к затруднениям в осмысливании его содержания. Такая специфика приводит к необходимости использовать в работе со слабовидящим ребенком выразительную визуализацию предложенных материалов, разнообразные анимационные эффекты, технологию трехмерного моделирования, а также подбирать экспонаты с высоким цветовым контрастом и четким выделением ближнего, среднего, дальнего планов.

Четвертым показателем выступает умение и опыт использования данных медицинского обследования, психолого-педагогической диагностики развития аномального ребенка, анализа специфики проявления дефекта для организации, проведения и регулирования собственной коррекционно-развивающей деятельности. Так, компетентный в области музейной педагогики дефектолог должен уметь применять разнообразные способы и приемы представления изображений в работе со слабовидящими детьми. Такими способами могут быть: увеличение изображения, приближение фрагмента с увеличением, тифлокомментирование, контрастная рамка.

Способность прогнозировать результаты воздействий, гибко и адекватно реагировать на возникающие ситуации с учетом особенностей и потребностей ребенка можно рассматривать в качестве пятого показателя. Например,

понимание того, что рассматривание картины с детьми с нарушением зрения, сопровождающееся анализом изображенной на ней ситуации социального взаимодействия поможет детям не только воспринимать художественную целостность картины, но и при соответствующих условиях может быть направлено на формирование понимания социальной причинности отраженных на ней событий [3].

Дефектолог, компетентный в вопросах музейной педагогики, должен понимать, что в данном случае содержание картины может рассматриваться в качестве ситуации взаимодействия персонажей, в основе которой лежит социальная проблема трудно воспринимаемая слабовидящими детьми в силу сенсорного дефекта. Это приводит к проявлению вторичного дефекта, заключающегося в непонимании детьми взаимоотношений между людьми и социальной причинности тех или иных поступков. При правильно организованном рассматривании картины изображенная на ней проблемная ситуация может быть использована для выявления социальной причинности изображенных на картине действий и эмоционального состояния героев.

Однако дефектолог, способный прогнозировать результаты воздействий, должен понимать, что это является необходимым, но недостаточным условием для возможности открытия смысла отношений. Компетентные действия, позволяющие гибко и адекватно отреагировать на эту ситуацию с учетом особенностей и потребностей слабовидящего ребенка, будут заключаться в том, чтобы предложить детям поочередно посмотреть на ситуацию с позиций каждого персонажа.

Шестым показателем компетентности дефектолога в области музейной педагогики детей с нарушениями в развитии является умение создавать комфортную для ребенка обстановку доверия, психологической безопасности и равноправного сотрудничества. Дефектолог должен уметь использовать музейную педагогику как средство интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в современное социокультурное пространство и адаптации ребенка с особыми потребностями к этому миру.

Правильно организованное музейное пространство должно предоставлять ребенку с нарушением в развитии простор для неформальной творческой активности, выражение свои чувства и эмоции в социально приемлемой форме, способствовать обучению детей корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками, педагогами и родителями.

Проиллюстрируем это положение примером из нашего экспериментального исследования, касающегося развития понимания социальной причинности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. При отборе картин мы учитывали ряд требований: содержание картины должно быть интересным, понятным, воспитывающим положительное отношение к окружающему; картина должна быть высокохудожественной; изображения персонажей, животных и других объектов должны быть реалистическими; условное формалистическое изображение не всегда воспринимается детьми; следует обращать внимание на доступность не только содержания, но и

изображения. Не должно быть картин с чрезмерным нагромождением деталей, иначе дети отвлекаются от главного. Такая организация пространства обеспечивала комфортную для ребенка обстановку доверия, психологической безопасности и равноправного сотрудничества.

Профессионально-личностный компонент компетентности дефектолога в области музейной педагогики детей с нарушениями в развитии включает в себя качества, определяющие позицию и направленность его личности: мотивацию, ценностные ориентации, её способности видеть проблемы, проявлять креативность, устойчивость психоэмоционального состояния, адекватную самооценку, а также определенные личностные качества. Именно он является системообразующим элементом компетентности.

Сущностную характеристику этого компонента составляет направленность на ребенка, его социальную адаптацию и реабилитацию, коррекцию развития как главную ценность своего труда. Профессионально-личностная компетентность дефектолога заключается в его стремлении способствовать эффективной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, основанной на концепции нормализации, базисом которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

В центре профессионально-личностной компетентности лежит понимание того, что необходимым условием организации успешного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном процессе, а также активная деятельность по организации этой среды. Этот процесс рассматривается как одна из основных ценностей профессиональной коррекционно-развивающей деятельности дефектолога.

Профессионально-личностный компонент предполагает также наличие в структуре личности дефектолога потребности в самопознании и совершенствовании, способов деятельности, методов воздействия на детей. Это может выражаться, например, в стремлении использовать для повышения эффективности работы с детьми инновационных методов, таких как создание виртуального музейного пространства, обеспечивающего детям с ограниченными возможностями здоровья, которые часто заключаются, в том числе, и в ограничении возможности передвижения, осознания ребенком своей связи с социальным миром, вхождения ребенка в культуру, присвоения достигнутого содержания культурно – исторического опыта в субъектной роли в разных видах детской деятельности, общения и познания.

Специфика педагогической деятельности вообще обуславливает особую значимость социальных качеств, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию с детьми. Именно наличие этих качеств следует считать важнейшим признаком профессионализма дефектолога, в том числе и в области музейной педагогики. К их числу относятся рефлексивность, гибкость,

эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [1].

Развитая рефлексивность как личностное качество тесно связана с высоким уровнем педагогической креативности, с осознанием себя в этой позиции и оценкой эффективности своей деятельности. Способность к рефлексии, например, предполагает необходимость посмотреть на музейное пространство с позиции ребенка, осознать то, как его элементы были восприняты детьми и построить свою профессиональную деятельность в соответствии с этим.

Гибкость мышления и поведения является абсолютно необходимым профессионально значимым качеством во взаимодействии с детьми с нарушениями в развитии по причине глубоких индивидуальных различий в этом развитии, обусловленных этиологией и степенью проявления дефекта, а также социальной ситуации, в которой находится ребенок, поэтому необходимо в одинаковых ситуациях взаимодействия видеть проблемы с разных позиций и реагировать адекватно и оптимально.

Профессиональная деятельность дефектолога в области музейной педагогики предполагает также постоянную смену средств, форм, методов, а также приемов коммуникации в зависимости от особенностей развития и специфики проявления нарушения у конкретного ребенка. Эти обстоятельства не дают возможности стереотипного решения задач музейной педагогики, исключают шаблоны и требуют постоянного расширения возможного спектра действий.

Эмпатичность проявляется как принятие и понимание психической и личностной специфики ребенка с нарушением в развитии, причин его поведения, обусловленных дефектом, толерантного отношения к нему и построения и изменения в связи с этим собственной линии поведения.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональная привлекательность взрослого, осуществляющего коррекционно-развивающий является фактором еще более значимым, чем для нормального ребенка, поскольку оказывает основополагающее влияние на формирование положительного эмоционального отношения ребенка к процессу обучения и воспитания, приобщения его к ценностям культуры и успешной социальной адаптации.

Список литературы:

1. Кокорева, О.И. Формирование психолого-педагогической компетентности будущих специалистов дошкольного образования в области поликультурного воспитания детей / О.И. Кокорева // Поликультурное образование: теоретико-методологический аспект / науч. ред. М.В. Филатова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. – С. 49-57.

2. Кокорева О.И. Развитие социального взаимодействия детей с нарушением зрения в виртуальном музейном пространстве / О.И. Кокорева, А.В. Прошкина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. - №4(16). – С. 75-82.

3. Прошкина, А.В. Музейная педагогика как средство интеграции детей с ОВЗ в современное социокультурное пространство / А.В. Прошкина // Развитие гуманитарной науки в современном социокультурном пространстве: Сб. ст. по материалам всерос. науч. конф. с междунар. участием (Тула, 7-9 октября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Иванова – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 147-151.

© А.В. Прошкина, О.И. Кокорева

**ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГАУ ДПО ЯО
«ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» И ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Рощина Галина Овсеповна

*кандидат педагогической наук,
заведующий кафедрой инклюзивного образования
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»
г. Ярославль, Россия*

Усанина Наталья Сергеевна

*кандидат педагогической наук,
заведующий МДОУ «Детский сад №109»
г. Ярославль, Россия*

Аннотация. В статье представлен опыт организации сетевого взаимодействия ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» и МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля, показана система работы учреждений в области внедрения инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: дошкольное образование, инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагога, сетевое взаимодействие.

**FEATURES OF NETWORK INTERACTION GAU YAO DPO «INSTITUTE
OF EDUCATION DEVELOPMENT» AND PRE-SCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION**

Roshchina G.O.

*the candidate of pedagogical Sciences, head of the Department of inclusive education
State Autonomous Institution of Additional Professional Education
of the Yaroslavl Region «Education Development Institute»*

Yaroslavl, Russia

Usanina N.S.

*the candidate of pedagogical Sciences, head of MDOU «Kindergarten №109»
Yaroslavl, Russia*

Abstract. The article presents the experience of organization of network interaction of State Autonomous Institution of Additional Professional Education of

the Yaroslavl Region «Education Development Institute» and MDOU «Kindergarten №109» the city of Yaroslavl, shows the system of institutions in the implementation of inclusive education in preschool educational organizations.

Key words: preschool education, inclusive education, professional competence of a teacher, networking.

Для специалистов, работающих с проблемными детьми, очевидно, что во многих случаях наиболее приемлемой для дальнейшего развития ребенка является среда здоровых детей, а семье, в которой растет «особый» ребенок, необходима помощь в его развитии, обучении, социализации. Включать ребенка в социум нужно именно в дошкольном возрасте, когда не так значимы различия между детьми. К тому же мы знаем, что для развития многих навыков ребенка (в том числе общения и речи) есть свой, наиболее благоприятный сензитивный период, и упущенное время далеко не всегда удается «отыграть».

Инклюзивное образование позволяет оказывать системную комплексную помощь в социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. Ресурс образовательного и социального развития связан не только с возможностями ребенка и его семьи, но в первую очередь с возможностями и ресурсами самой социальной и образовательной среды, включающей в себя различные субъекты. Включение ребенка с особыми образовательными потребностями в массовую социальную среду значительно усиливает потенциал развития и самоопределения такого ребенка в условиях современного социума. Возможности такой среды в условиях реализации инклюзивного образования несравнимо выше возможностей традиционного психолого-педагогического сопровождения (психокоррекционного, психотерапевтического) детей с особыми образовательными потребностями и их семей [3].

В статье представлен опыт работы по сетевому взаимодействию МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля и ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» в области инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

Понимая, что опыт, в том числе и инновационный, нельзя просто передать, и что возможен лишь перенос оснований инновационной деятельности в рамках специально организованных пространств, перед инновационным образовательным сообществом сегодня встает задача обустройства этих пространств. Разработка организационно-управленческих схем сетевого взаимодействия образовательных учреждений основана на понимании сущности сети и сетевого взаимодействия. Обычно под сетевым взаимодействием в сфере образования понимают разные по типу и масштабам связи между учебными заведениями, организациями и людьми для достижения каких-либо общих целей. Анализ научных источников, свидетельствует о том, что в педагогических исследованиях определение «сети в образовании» в каждом случае формулируется применительно к конкретным заданным

условиям, и, таким образом, определения, предлагаемые авторами, трудно поддаются сопоставлению.

В практической педагогике начало использования термина «сетевой» относится к последней четверти XX века, когда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесен в педагогическую практику Ю.А. Конаржевским. А.И. Адамский применительно к сфере образования выделил следующие характеристики «сетевого взаимодействия». В центре сетевого взаимодействия, по его мнению, находится не информация сама по себе, а персона (актор) и событие (артефакт). Персонами могут выступать авторские коллективы, носители инновационных педагогических технологий. Второй компонент – «событие» – предполагает ориентацию на решение некоторой задачи, для чего оно и инициируется лицами, заявляющими, таким образом, об актуальной потребности в решении этой задачи. Сетевое взаимодействие ОУ, по мнению А.И. Адамского, несет в себе коренное отличие от иерархического, функционирующего в современной системе образования, так как нормы деятельности не задаются сверху, а естественным образом вырабатываются внутри сети ОУ [1]. Среда сетевых сообществ наполнена объектами, агентами и ситуациями, которые помогают думать по-новому и воспитывать в себе толерантность, критическое и экологическое мышление, поэтому именно сетевое сообщество может выступать эффективным механизмом воспитания ряда умений для ее членов. Поэтому в реальной педагогической практике последних лет активно разрабатываются и внедряются различные модели образовательных сетей.

Мы считаем, что первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Реализация инклюзивного образования требует теоретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров всех уровней образования, в том числе и дошкольного. Именно состояние кадрового потенциала является важным фактором, влияющим на распространение современных технологий инклюзивного образования и методов воспитания, обучения и развития детей, в том числе – с ограниченными возможностями здоровья.

ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» и ДОО предлагают систему сетевого взаимодействия по совместному сопровождению повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольных учреждений в области инклюзивного образования. Организация такого взаимодействия способствует реализации следующих задач:

- обобщение и диссеминация инновационного опыта ДОО по реализации инклюзивного образования;
- повышение профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников дошкольного образования;
- предоставление консалтинговых (консультативных) услуг;
- создание профессиональных педагогических сообществ.

Для решения задач нами выделено три основных направления взаимодействия ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» и ДОУ.

Во-первых, организация и проведение курсов повышения квалификации для педагогов, например, по такой теме как «Современные логопедические и дефектологические технологии в работе с детьми дошкольного возраста». Актуальность курсов повышения квалификации обусловлена тем, что система обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях должна учитывать индивидуальные образовательные потребности ребенка, кроме того использовать новые подходы к обучению, применять вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания детей. Важно отметить практико ориентированность совместных учебных программ. Мы предлагаем слушателям в рамках модуля «Применение технологий в практической деятельности» пройти стажировку в ДОУ, реализующего АООП для детей с ОВЗ. Это позволяет каждому слушателю программы гибко и адресно повысить свой профессиональный уровень, что несомненно мотивирует их к дальнейшему повышению квалификации, освоению новых форм и методов работы с учетом современных требований к качеству дошкольного образования.

В-вторых, создание научно-методического центра, сопровождающего становление инклюзивного образования дошкольных образовательных организациях Ярославской области. ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» и ДОУ осуществляют совместно инновационную деятельность. На базе ДОУ под научным руководством профессорско-преподавательского состава ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» разрабатываются и реализуются новое содержание, формы и методы организации образовательного процесса, соответствующих им способов управления и взаимодействия, реализации иных форм инновационной деятельности. Результаты совместной деятельности представляются в виде отчетов на заседаниях научно-методического совета, проведения методических семинаров, публикуются в виде статей в журналах и сборниках, методических пособий.

В-третьих, организация коммуникационно-инновационного взаимодействия дошкольных образовательных организаций региона по вопросам инклюзивного образования в ДОУ с целью создания единого образовательного пространства.

Данные направления сетевого взаимодействия позволяют сформировать у педагогов области профессиональную готовность к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, а это фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования детей дошкольного возраста, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования.

Чтобы достичь результатов в введении инклюзивной практики в образовании Ярославской области, важно развивать сетевое взаимодействие образовательных организаций, которое позволит обеспечить более широкий охват педагогических кадров, в том числе и дошкольных учреждений активной методической работой; стимулировать самообразование и самореализацию педагогов; активизировать обмен опытом работы, мнениями, знаниями разных по уровню образования, квалификации педагогов; формировать конкурентоспособность педагогов; стимулировать потребность в освоении и применении информационно-коммуникационных технологий; развивать творческое взаимодействие и сотрудничество педагогов дошкольных учреждений региона. Решение этих задач в совокупности позволит решить основную задачу – повышение качества инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. А.И. Адамского – М.: Эврика, 2006 – С. 8-11.

2. Давыдова, Н.Н. Организация сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений / Н.Н. Давыдова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. - №12. – С. 13-26.

3. Бугайчук, Т.В. Проблема профессиональной компетентности педагогических работников ДОО: сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде / Н.С. Усанина, Т.В. Бугайчук // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 2016. – С. 101-103.

4. Новиков, М.В. «Круглый стол» на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования» / М.В. Новиков и др. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - Т.2. - №1. – С. 285-286.

© Г.О. Рощина, Н.С. Усанина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Селезнёва Ирина Николаевна

аспирантка кафедры прикладной психологии

ВГУ имени П.М. Машерова

г. Витебск, Республика Беларусь

Белановская Ольга Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

кафедры возрастной и педагогической психологии

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «толерантность» в контексте педагогического взаимодействия, особенности формирования толерантной позиции у студентов педагогического университета.

Ключевые слова: толерантность, онтогенетический аспект толерантности, инклюзивное образования, лица с особыми образовательными потребностями.

FEATURES OF FORMATION OF TOLERANCE FUTURE TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Selezneva I.N.

postgraduate student, Department of applied psychology

Учреждения образования

«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова»

г. Витебск, Республика Беларусь

Belanovskaya O.V.

candidate of psychological Sciences, associate Professor

Department of age and pedagogical psychology

Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank

Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article reveals the essence of the concept «tolerance» in the context of the pedagogical interaction, peculiarities of formation of the tolerant position of students of pedagogical University.

Key words: tolerance, ontogenetic aspect of tolerance, inclusive education, persons with special educational needs.

В настоящее время в нашей стране происходят процессы модернизации системы образования. Эти изменения нацелены на расширение образовательного пространства, включение в него всех детей, не взирая на стартовые возможности. Данным требованиям в полной мере отвечает инклюзивное образование. Оно предполагает полное включение лиц с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс общеобразовательной школы.

Первым шагом на пути к созданию инклюзивного образовательного пространства является формирование толерантной позиции у педагогов к лицам с особыми образовательными потребностями. Для более эффективной реализации необходим новый подход в профессиональной подготовке будущих педагогов, основанный на компетентностном подходе. Гуманистическая позиция педагога дает возможность школьникам понять, что толерантность не абстрактное понятие, что педагогическое общение выстраивается на субъект-

субъектных взаимоотношениях, в которых личность каждого ценят, понимают его уникальность и принимают как данность.

Термин «толерантность» многоаспектен и многозначен. Особенно это ярко выражено при рассмотрении психологической стороны его наполненности.

На наш взгляд, наиболее полное определение толерантности представлена в работах М.С. Мацковского [4]. Он описывает толерантность как определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризуемое готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д. Им выделены следующие виды толерантности как личностного феномена: гендерная, возрастная, образовательная, межнациональная, расовая, религиозная, географическая, межклассовая, сексуально-ориентировочная, маргинальная, физиологическая.

В рамках нашего исследования подробнее следует остановиться на физиологической толерантности, которая согласно М.С. Мацковскому, выступает как отношение к больным, инвалидам, физически неполноценным, лицам с внешними недостатками [4, с. 143].

Для нас интерес представляют работы авторов, которые изучали толерантность в контексте педагогического взаимодействия – С.Н. Толстикова, И.В. Воробьева, А.В. Коржуева, П.Ф. Комогорова и др.

Так например, И.В. Воробьева [2] рассматривает толерантность как многоаспектный конструкт, составляющими которого являются когнитивные, поведенческие, личностные компоненты и психофизиологические предпосылки.

В своем исследовании С.Н. Толстикова [6] дает следующее определение толерантности – системообразующее свойство личности, целостное интегральное явление включающее в себя следующие компоненты: внутренние условия (особенности субъекта); ситуацию (условия, в которых существует субъект); переживания отношения к ситуации (личностный смысл).

По мнению Т.Ю. Фадеевой, педагогическая толерантность – особый вид толерантности, который проявляется в профессиональной деятельности специалиста сферы образования, в его готовности и способности принимать отличия любого участника образовательного процесса по социальным и личностным признакам [3, с. 74].

Основа для создания технологий формирования толерантности в педагогической практике должен составлять анализ изменений этой характеристики на протяжении онтогенеза человека. Толерантность в качестве личностной характеристики человека, безусловно, имеет особенности развития в каждом возрастном периоде, и формировать толерантность, например, у школьника нужно другими методами и средствами, нежели у студентов.

Ю.В. Пайгунова [5] в своей работе «Развитие толерантности в онтогенезе личности» выделяет следующие этапы развития данного качества в соотношении с возрастом человека.

Первый этап определяется как латентный от новорожденности до 1-2 года жизни. Он является фундаментальным для формирования толерантности. Главной характеристикой данного этапа является переход от рефлекторного к психическому познанию мира. Другой специфической чертой его является то, что развитие эмоциональной сферы несколько опережает развитие когнитивной сферы ребенка. Максимальное воздействие на формирование толерантности происходит в данный период через эмоциональную сферу, поэтому условно его можно назвать эмоциональным.

Вторым этапом выступает период дошкольного детства – «собственно детский», или «эмпирический». Важнейшее достижение данного возрастного этапа то, что ребенок начинает постигать границы не только своей, но и чужой терпимости.

Третий этап школьного детства связан с новой степенью включенности ребенка в социальные отношения – «коллективный этап». К социально-психологическим феноменам, влияющим в этот период на формирование толерантности личности, стоит отнести конформность, высокую внушаемость установочных образований.

Следующий этап становление толерантности определен Ю.В. Пайгуновой, как «созревающий (кризисный, эгоцентрический)». Данный период онтогенетически соответствует юношескому периоду развития личности, связанному с формированием индивидуальных ценностных ориентаций, принципов и других морально-нравственных императивов. Юношеский бунт способствует расширению границ толерантности и выводит толерантность на новый уровень.

Пятым этапом выступает обретение лично зрелой, осознанной установки на толерантность. В это время происходит ускорение социального развития личности, максимальное вовлечение её в различные сферы общественных отношений и деятельности.

Таким образом, представленная в работе Ю.В. Пайгуновой [5] характеристика этапов формирования толерантности в онтогенетическом контексте позволяет говорить о том, что наиболее благоприятным периодом для этого дают возрастные особенности юности – ранней зрелости, на наш взгляд, наиболее благоприятные для развития толерантного отношения к другим людям. Так например, Б.Г. Ананьев [1] считает студенческий возраст сензитивным для развития социогенных возможностей человека.

Так же «...18 – 20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера» [цит. по 7, с. 2].

Прежде всего, это период стабилизации личности, становления характерологических черт. В этом возрасте активно протекает нравственное развитие, усиливается сознательная регуляция поведения. Преобразуется и стабилизируется система ценностных ориентаций в сравнении с подростковым возрастом. В связи с этим, на наш взгляд, специально организованная

технология по осознанию и преобразованию собственной системы ценностей будет продуктивной и актуальной.

Все это способствует: во-первых, развитию именно социально-значимых качеств, одним из которых и является толерантность; во-вторых, становлению индивидуальной системы отношений – отношения к различным социальным группам становится более обобщенным, принципиальным.

Однако в настоящее время процесс формирования толерантности как личностно-профессионального качества у будущих педагогов сопряжено со следующими трудностями: отсутствием четко однозначной интерпретации понятия «толерантность» в психолого-педагогической теории и практики; недостаточно разработанной технологией формирования данной компетенции в период обучения в вузе.

В основе толерантности педагога как личностно-профессионального качества лежит понимание самоценности личности каждого человека. Оно представляет установку на гуманистический тип взаимодействия, которое проявляется в личных действиях учителя.

Экспериментальное изучение толерантности будущих педагогов осуществлялось на базе Учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». В исследование приняло участие 94 респондента. Это студенты педагогического и математического факультетов начальных курсов и выпускники вуза.

Основная задача экспериментальной работы состояла в проведении анализа формирования толерантности на этапе подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении.

Объективное оценивание данного качества у студентов весьма сложный процесс, это связано с плюрализмом данного феномена.

Оценка толерантности студентов проводилась как с использованием включенного наблюдения и было проведено пилотажное исследование с помощью методики В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность». При оценки сформированности толерантности у будущих педагогов использовалась уровневая характеристика. Условно было выделено три уровня – высокий, средний, низкий – показывающие степень сформированности (выраженности) данного качества у каждого конкретного студента в данный момент времени.

По результатам предварительной беседы сами будущие педагоги оценивали реализацию толерантности в своей жизни довольно высоко – 70-90%.

При обработке данных по опроснику В.В. Бойко получилась следующая картина: высокую степень толерантности имеют 59,5% респондентов от общего количества. Следует отметить, что из этого количества выпускники вуза составляют 67,9%, студенты начальных курсов составляют 32,1% от общего числа респондентов, имеющих высокий уровень толерантности.

Средний уровень толерантности имеют 39,4% будущих учителей, низкий – 1,1%.

Можно говорить о том, что уровень сформированности толерантности как личностно-профессионального качества у будущего педагога повышается с периодом обучения в вузе. Однако в следствие отсутствия четко разработанной технологии формирования толерантности у будущих педагогов и ее фрагментарности, показатели высокого уровня данного качества у будущих педагогов недостаточны.

Если сравнивать полученные результаты будущих педагогов, проходящих обучение на педагогическом и математическом факультетах, то высокий уровень толерантности у студентов педагогического факультета составляет 57,9%, а студенты математического факультета – 42,1%. Средний уровень толерантности среди будущих педагогов математического факультета имеют 34,2%, а педагогического факультета – 42,1%. Среди респондентов педагогического факультета не выявлено низкого уровня толерантности, в то время как среди студентов математического факультета 2,8% имеют низкий уровень толерантности.

Толерантность как личностно-профессиональное качество имеет более высокий уровень сформированности у студентов педагогического факультета. Это связано с большим количеством часов по курсам психологии, педагогики, социологии. В процессе углубленного изучения данных дисциплин будущие педагоги формируют свою гуманистическую позицию.

Таким образом, теоретическое исследование источников, посвященных толерантности, позволило прийти к выводу, что этот феномен представляет собой интегральное образование, означающее психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый доброжелательный тип взаимодействия индивида с другими людьми.

При рассмотрении толерантности мы можем отметить, что данное явление по своей структуре включает несколько составляющих: терпимость в отношении к другому человеку, осознанное, осмысленное терпимое поведение. Один из его ключевых компонентов – эмоциональное отношение к партнеру, т.е. выделяют следующие составляющие толерантности: поведенческую, когнитивную, мотивационную, эмоциональную.

В нашем исследовании толерантность рассматривалась как составная часть комплекса целей процесса подготовки будущих педагогов, как личностное качество, которое может быть развито в процессе обучения, воспитания и самовоспитания студентов, и в последствии сформироваться в профессиональную компетенцию педагога.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. Текст: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под.ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. Воробьева, И.В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Воробьева. – Екатеринбург, 2006. – 170 с.

3. Исакова, Т.А. Толерантность педагога как профессионально важное качество/ Т.А. Исакова // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – 2014. - №4. – С. 68-74.

4. Межкультурный диалог: исследования и практика: сб. науч. ст. / под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 304 с.

5. Пайгунова, Ю.В. Развитие толерантности в онтогенезе личности / Ю.В. Пайгунова // Известие Саратовского ун-та. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. - Т.2. - Вып. 1(5). – С. 19-25.

6. Толстикова, С.Н. Технология развития толерантности специалиста социально-педагогического профиля: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / С.Н. Толстикова. – М., 2013. – 346 с.

7. Углова, Т.В. Формирование толерантного отношения к другому у студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Углова. – СПб, 2008. – 176 с.

© И.Н. Селезнёва, О.В. Белановская

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тиунова Анастасия Евгеньевна

студентка Института специального образования

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Россия

Донгаузер Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В данной статье анализируются основные проблемы включения детей с расстройством аутистического спектра в условия массового инклюзивного образования; раскрывается вопрос о необходимости создания специальных условий обучения для данной категории детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, расстройство аутистического спектра, обучение, взаимодействие.

Активное внедрение инклюзивного образования – одна из основных тенденций развития современной образовательной практики. Это говорит о том, что в качестве субъектов образования выступают различные категории детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), в том числе и дети с расстройством аутистического спектра (далее РАС).

Для апробации ФГОС уже с этого учебного года на базе общеобразовательных учреждений были созданы пилотные площадки для детей с ОВЗ, в том числе и по обучению детей с РАС. Исходя из этого,

практический опыт обучения показывает, что в настоящее время всё больше детей с РАС получают образование вместе со своими нормально развивающимися сверстниками.

На пути процесса интеграции детей с РАС в общеобразовательную среду встречается множество разнообразных проблем, и одна из них – неготовность общества принять детей с какими-либо нарушениями. Не понимая социальных аспектов данной проблемы, многие родители не хотят, чтобы вместе с их нормально развивающимся ребенком учился и воспитывался «особенный» ребенок. Это непринятие может зависеть от уровня знаний, культуры, личностных особенностей родителей здоровых детей и ряда других факторов. Вторая причина – недостаточная информированность родителей «особенных» детей, для которых не всегда доступна информация о возможностях инклюзивного образования, условиях и формах его реализации.

Следующая немаловажная проблема – неготовность педагогов общеобразовательных учреждений работать с данной категорией детей. Поэтому на сегодняшний день достаточно актуален вопрос подготовки кадров, ориентированных на интеграцию, детально информированных об особенностях сопровождения детей с РАС в общеобразовательных классах.

В образовательном учреждении, принимающем решение об обучении детей с РАС, должен быть контингент педагогов, способных и желающих реализовывать данный вид взаимодействия. Педагогический коллектив может быть представлен не только учителями-предметниками, но также педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальным педагогом, педагогами дополнительного образования, несмотря на то, что наличие этих специалистов не является обязательным условием для организации обучения детей с РАС в общеобразовательном учреждении. Помимо этого, желательно, чтобы в таком учреждении ребенка с РАС сопровождал тьютор, который сможет помочь ученику в затруднительных для него ситуациях. Особенно важна работа тьютора на первых порах включения ребенка с РАС в классный коллектив.

Существует ряд требований к кадровым условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО), которые включают в себя следующие положения:

– укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;

– уровень квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения в области образования детей с ОВЗ;

– непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии [3].

Еще одним из условий обучения детей с РАС в общеобразовательном учреждении является наличие необходимой материально-технической базы.

Этот фактор должен отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям данной группы детей. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения выделяются следующие требования:

- организация пространства обучения для детей с РАС;
- организация режима обучения;
- организация рабочего места ребенка;
- технические средства обучения (включая специализированное компьютерное оборудование, ориентированное на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальные учебники, рабочие тетради и дидактические материалы, соответствующие особым образовательным потребностям детей в соответствии с индивидуальной программой обучения.

Также для учащихся с РАС должны быть разработаны и введены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего раскрыть и реализовать потенциал этих детей. Важно, чтобы учебный план соответствовал уровню возможностей ребенка, а также учитывал его возрастные особенности и, по возможности, особые интересы и увлечения.

Организация школьного обучения детей с аутизмом требует соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям. Задача педагога на начальном этапе обучения состоит в установлении эмоционального контакта с ребенком, предоставлении ему положительных сенсорных впечатлений; выявлении скрытого напряжения, а также подавленных негативных эмоций и предоставлении ребенку адекватной возможности избавления от них. Также такому ребенку необходима зона, где он сможет на какое-то время уединиться [2, с. 50-55].

Начальный этап обучения должен протекать для ребенка в эмоционально комфортной обстановке для того, чтобы процесс адаптации осуществлялся безболезненно. На первых порах с аутичным ребенком необходимо избегать прямых вопросов (например, «Как тебя зовут?», «Что у тебя в руке?»), стараться не использовать тактильный контакт, в общении недопустимы элементы психологического давления на ребенка.

Педагогу нужно следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее. Обучение должно проходить в позитивной атмосфере, так как из-за возникновения эмоционального напряжения у ребенка могут появиться соматические или психологические проблемы. Почти каждому ребенку необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух. Также необходимо учитывать, что при обучении чему-либо аутичного ребенка нужно сразу, без промежуточных этапов, давать ему образец, готовый к использованию. Знание правильного алгоритма выполнения задания – сильная сторона детей с аутизмом.

Работа с аутичным ребенком требует постоянного педагогического совершенствования, гибкости в применении различных методов обучения и

воспитания. Педагог должен быть готов к тому, что его занятие может не пройти по заранее составленному плану и действовать, возможно, придется в зависимости от ситуации. Поведение ребенка, особенно в начале обучения, может быть непредсказуемым, порой неадекватным и агрессивным, однако в любом случае учителю следует сохранять спокойствие и помочь ребенку выйти из состояния дискомфорта. Следует учитывать, что дети с РАС отличаются специфическим восприятием устной речи. Они не всегда сразу могут понять, что от них хотят взрослые. Именно на этом этапе может появиться агрессия ребенка по отношению к взрослому, так как активизируется рефлекс самозащиты.

Обучение детей с РАС ставит перед педагогом ряд специфических задач. Важно, чтобы цели и задачи были обозначены в индивидуальном учебном плане учащегося и чтобы учебное пространство отвечало его особенностям и потребностям. Педагогу следует соответствующим образом изменить обстановку в классной комнате и заранее определить, что он будет делать в случае проявления нежелательного поведения, а в дальнейшем изначально предотвратить его. Для того чтобы ребенок с РАС получил возможность постепенно освоить ситуацию обучения, она должна быть максимально структурирована. Для него должно быть составлено подробное расписание занятий, так как предсказуемость помогает ребенку-аутисту лучше сосредоточиться на учебном процессе.

Необходимо помнить, что каждый ребенок с РАС индивидуален, и то, что подходит для одного – может быть совершенно неприемлемым для другого. Так, например, в одном случае может подойти обычная программа (возможно, несколько адаптированная), в других полезнее будет обучение в малых группах. Но при этом педагог должен понимать, что хотя небольшие группы и являются оптимальной учебной обстановкой для детей с РАС, работа в такой группе требует тщательного наблюдения [5, с. 15-18]. Ученик с РАС часто нуждается в своевременной поддержке – это может быть повторение ключевых понятий, определений, – а также в наглядных материалах.

Также наряду с традиционными академическими целями и задачами следует помнить, что особое внимание в обучении детей с РАС уделяется развитию навыков социального взаимодействия и расширению навыков коммуникации. Помимо этого, существенное значение имеет и совершенствование других навыков (например, адаптивных).

В настоящее время разработано несколько методов адаптации школьной среды и процесса обучения к особенностям и возможностям аутичных детей в значительной степени сокращающих их поведенческие проблемы, способствующих отработке форм желаемого учебного поведения и облегчающих усвоение учебной программы [4, с. 2-5].

Наиболее эффективной формой школьного обучения ребенка с РАС является постепенная, индивидуально дозированная и специально организованная интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на

данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

Создание специальных условий (ресурсный класс, адаптированная программа, помощь тьютора), а также наличие в классе типично развивающихся детей в качестве модели для подражания и среды для общения помогает ребенку с РАС быть более успешным в освоении школьной программы, способствует формированию навыков коммуникации, расширению жизненного опыта и благоприятной социализации. Ребенку с РАС, который ходит в общеобразовательную школу вместе с обычными сверстниками, гораздо проще в дальнейшем будет ощутить себя частью общества, чем выпускнику коррекционной школы.

Например, ресурсный класс создается для подготовки к обучению в обычном классе. Так в условиях ресурсного класса, педагог в сотрудничестве с учителями общеобразовательных классов при составлении индивидуальной программы должен определить, какие знания, умения и навыки являются наиболее приоритетными для данного ученика и в каком формате их усвоение будет наиболее результативным: при индивидуальных формах работы, в ресурсном классе или в общеобразовательном классе, а также какие материалы, методы и приемы должны быть использованы при его обучении.

При правильной организации взаимодействия группы (соблюдении соотношения здоровых детей и детей с нарушениями) такая ситуация обучения будет полезна для всех участников образовательного процесса. Так обучающиеся с РАС получают возможность общения, активного участия в социальной жизни, будут тянуться в развитии за здоровыми сверстниками, а те, в свою очередь, смогут более глубоко понять сложные социальные отношения, проявить социальную активность и толерантность, научиться помогать слабым. Педагог должен постараться организовать такую совместную деятельность, в которой будут задействованы все ученики (например, работа с одним куском глины, совместное рисование плаката и т.д.). В таком случае у детей возникнет потребность сочетать свою активность с действиями партнера.

Внедрение таких условий образования позволяет добиться устойчивых положительных результатов почти для каждого ребенка с РАС. Со временем у детей, как правило, снижается количество случаев нежелательного поведения, они учатся систематически выполнять задания, находиться в классе без содействия тьютора и отвечать у доски доступными для них способами [1, с. 5-6].

Из всего вышесказанного следует, что одной из основных проблем инклюзивного образования и включения детей с РАС в общеобразовательную среду является незнание педагогами массовой школы особенностей и потребностей детей с аутизмом. На сегодняшний день ставится недостаточно задач для оказания помощи такому ребенку в развитии его бытовой адаптации, практических навыков коммуникации, в социальном развитии. Так как внедрение инклюзивного образования в нашей стране только набирает обороты, то многие педагоги в общеобразовательных учреждениях еще не

успели пройти подготовку по обучению детей с аутизмом в естественной среде, поэтому лишь формально курируют обучение по общим образовательным программам, основная тяжесть которого ложится на родителей. Исходя из этого, велик риск того, что при неправильно построенной работе с классом такой ребенок в подростковом возрасте часто становится изгоем и чувствует себя неполноценным среди своих более успешных сверстников [1, с. 25].

Таким образом, проблема интеграции детей с РАС в условия инклюзивного образования остается на данный момент чрезвычайно актуальной. Для решения данного вопроса требуется привлечение специалистов из различных областей и усиление межведомственного взаимодействия, поскольку очевидна необходимость не только в тщательной подготовке к работе кадрового состава, но и всего общеобразовательного учреждения. Основными направлениями работы по решению данной проблемы должны стать ранняя диагностика аутизма, профильная подготовка специалистов для работы с детьми с РАС, а также тесное сотрудничество общеобразовательной школы с государством в области создания для человека с аутизмом особого жизненного и социального маршрута.

Список литературы:

1. Алехина, С.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С.В. Алехина; Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

2. Волкмар, Ф.Р. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. В 3 книгах / Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 288 с.

3. Федеральный Закон Об образовании в Российской Федерации (с изменениями на 3 июля 2016 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2016 года) [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>.

4. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология. – 1995. - № 1. – С. 2-5.

5. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М.: Теревинф, 2016. – 136 с.

© А.Е. Тиунова, Е.В. Донгаузер

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Челнокова Татьяна Александровна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической
и инклюзивной педагогики*

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. В статье рассматриваются разные аспекты проблемы готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Представлен опыт работы кафедры теоретической и инклюзивной педагогики ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)». Выделены важнейшие составляющие в подготовке педагогов для работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, включенными в совместное обучение в системе общего образования.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, готовность педагогов, содержание и формы работы с педагогами, образовательный кластер, ментальные изменения.

ACTUAL PROBLEMS OF PREPARATION OF TEACHERS TO WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Chelnokova T.A.

*doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of theoretical
and inclusive pedagogy*

Private Educational Institution of Higher Education

«Kazan Innovative University named after V.G. Timirjaseva» (IEML)

Kazan, Republic of Tatarstan

Abstract. The article discusses different aspects of the problem of teachers' readiness to work in conditions of inclusive education. Presents the experience of the Department of theoretical and inclusive pedagogy Private Educational Institution of Higher Education «Kazan Innovative University named after V.G. Timirjaseva» (IEML). Highlighted the major components in the preparation of teachers for work with children with special needs and disabilities are included in cooperative learning in General education.

Key words. Inclusive education, the willingness of teachers, the contents and forms of work with teachers, education cluster, mental changes.

В соответствии с Комплексным планом формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и плановый период до 2020 года уже в 2016 году в 70% образовательных учреждений России должны быть созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья [1]. Развитие инклюзивного образования объявлено в качестве одного из приоритетных направлений образовательной политики нашего государства. Свидетельством чего выступает рост числа совещаний по вопросам инклюзивного образования, проводимых на уровне отраслевого министерства. Наблюдается активное формирование нормативной базы в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, проводятся научные конференции по вопросам образовательной инклюзии, свидетельствующие о возрастающей популярности проблемы в научном сообществе. Тема совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью получает развитие

в средствах массовой информации, в социальной рекламе. Тем не менее, подходящий к концу 2016 год не позволяет утверждать, что государственная программа в области развития инклюзивного образования близка к исполнению. И среди преград на пути реализации программы – готовность педагогов к совместному обучению разных детей.

Взаимодействие с педагогическими работниками всех уровней образования позволяет утверждать факт определенных изменений в сознании педагогов, произошедший за последнее пятилетие. (В 2010 году в утвержденном Президентом РФ Д. Медведевым документе «Национальная инициатива «Наша новая школа» была впервые заявлена идея совместного обучения как одного из направлений модернизации образования.) Тем не менее, проблема ментальных изменений в сознании остается одной из актуальных проблем подготовки учителя, воспитателя, преподавателя ссуза или вуза к работе в условиях инклюзивного образования. Необходимость разрешения настоящей проблемы диктуется той ролью, которую должны сыграть педагогические работники в популяризации идей инклюзии в детско-родительской среде, в окружающем социуме. Особую роль в осознании и принятии идеи инклюзии педагогами должны сыграть организации высшего профессионального образования, реализующие программы по направлениям педагогического образования. Теоретическое осмысление сущности идей инклюзивного образования, обоснование инструментария их реализации в воспитательно-образовательном процессе – задача научного сообщества.

Вот уже несколько лет кафедра теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, возглавляемая доктором педагогических наук, профессором Д.З. Ахметовой, ведет просветительскую политику среди педагогов Татарстана, популяризируя идеи инклюзии в педагогической среде. Параллельно с этим преподаватели кафедры ведут активную исследовательскую деятельность, направленную на анализ зарубежного и отечественного опыта совместного обучения [2, 3], научно-методическую деятельность по разработке методического материала для педагогов школ и дошкольных организаций [4]. Силами педагогов кафедры организуются и проводятся научно-практические семинары, курсы повышения квалификации для учителей и воспитателей, руководителей образовательных организаций.

Анализ собственной деятельности в популяризации идей инклюзивного образования в педагогической среде позволяет выделить актуальные требования к организационно-содержательной части выступлений перед педагогической общественностью. Формируя содержание семинара, организаторам необходимо включить в план его проведения выступления, обращенные к проблемам образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, ориентированные на эмоциональное заражение слушателей. Эффект эмоционального заражения достигается, как за счет определенного эмоционального настроения самого выступающего, умеющего убеждать, внушать те или иные установки окружающим, так и за счет использования

разнообразных видеоматериалов, героями которых являются дети, молодые люди с инвалидностью. Если часть выступлений обращена к эмоционально-бессознательной сфере человека, то другие выступления должны быть обращены к разуму, к рациональному восприятию педагогами намеченных перемен в образовании. Обоснование социальной значимости инклюзивного образования для каждого человека и общества в целом – цель проводимых семинаров.

Задача организаторов семинаров для педагогических работников включить в их содержание выступления, ориентированные на формирование у слушателей понимания закономерности изменений, происходящих в России в образовании лиц с ОВЗ и инвалидностью. Содержание таких выступлений должно быть выстроено на основе принципа историзма с учетом социокультурного подхода к анализу деятельности института образования. При формировании содержания выступлений перед педагогической общественностью в популяризации идеи инклюзии очень важно подчеркнуть тот вклад, который был внесен в идею обучения детей с физическими, сенсорными или ментальными нарушениями представителями отечественной науки (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, П.П. Кащенко, А.П. Нечаев и др.).

Определенная сложность в ментальных изменениях сознания педагогических работников связана с необходимостью принятия новых смысловых значений давно известных терминов («особые образовательные потребности», «коррекционная работа», «адаптированная программа» и др.). И здесь выстраивается еще одно поле научно-методической деятельности для представителей научной общественности – раскрыть суть смысловых изменений применения данных понятий для обозначения нововведений в образовании. В содержание подготовки (переподготовки) педагогов должна быть включена работа, направленная на развитие профессионального словаря педагогических работников. Постигание педагогами новых обозначений, появившихся в нормативных актах, является одним из условий подготовки их к инклюзивному образованию.

К актуальным проблемам подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования относится освоение ими тех норм образовательного права, которые касаются организации образования лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью. В этой связи актуальным становится создание банка данных о международных, федеральных, отраслевых нормативных актах в области образовательных прав лиц ограниченными возможностями здоровья. Такой банк данных о нормативно-правовой базе инклюзивного образования должен быть в каждой образовательной организации, а в план методической работы с педагогами включено последовательное освоение ими основных положений документов, регламентирующих развитие инклюзии в России. Результатом разрешения данной проблемы подготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования можно считать активное включение ими тех или иных положений международных актов в практику работы с обучающимися. Например, восьми принципов инклюзивного образования, утверждающих

ценность каждого человека, наличие у него способностей, прав и потребностей. Постигание принципов и принятие их идеи обучающимися имеют огромный потенциал в реализации задач духовно-нравственного воспитания современного человека.

Особую сложность включения педагогов в систему инклюзивного образования имеет недостаточность их знаний в области коррекционной и специальной педагогики, дефектологии. Содержание программ профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» предусматривает знакомство будущих педагогов с их с данными областями научного знания. Однако предусмотренный для этого объем часов не дает возможность необходимого познания особенностей образовательных потребностей обучающихся, относящихся к той или иной нозологической группе. Кроме того, большинство ныне работающих педагогов не изучали учебные дисциплины, представляющие данные области знаний. В преодолении этой проблемы необходимо разнообразие форм и методов обучающего взаимодействия в повышении уровня готовности педагогов к работе с дошкольниками, школьниками, студентами, имеющими определенные нарушения развития. Возможной формой подготовки школьных педагогов и воспитателей детских садов могут стать открытые занятия в коррекционных образовательных организациях с обязательным анализом действий педагога и поведения обучающихся.

Не менее значимы и семинары, проводимые преподавателями высшей школы, являющимися специалистами в области дефектологии, коррекционной педагогики. Опыт работы в этом направлении Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова свидетельствует о возможности восполнения «незнаний» даже через единичные семинары, проводимые для педагогических работников, при условии вооружения педагогов необходимыми рекомендациями и инструкциями, методической литературой для самообразования.

Особую роль в повышении уровня готовности педагогов для работы в инклюзивном образовании могут сыграть индивидуальные консультации педагогов преподавателями высшей школы. В этой связи ценность приобретает установление тесных контактов между образовательными организациями. Так кафедра теоретической и инклюзивной педагогики КИУ им. В.Г. Тимирязова поддерживает тесные отношения с рядом образовательных организаций Казани и других населенных пунктов Республики Татарстан. В основу сотрудничества учреждения высшего образования и общеобразовательных организаций положена идея образовательного кластера.

Со вступлением в действие ФГОС начального образования для детей с ОВЗ и для детей с нарушениями интеллектуального развития (термин «нарушения интеллектуального развития» предлагают использовать авторы проекта «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в РФ» [6]) в качестве одной из главных сложностей инклюзивного образования педагогами обозначается их готовность к разработке адаптированной основной

образовательной программы. И хотя, электронные ресурсы предлагают необходимую для этого информацию (например, сайт <http://ipk74.ru> Челябинского института переподготовки и повышения квалификации), во избежание формализма разработки АООП необходима консультативная поддержка со стороны представителей управленческих структур и вузовских педагогов. При этом в рамках организаций высшего образования должна быть предусмотрена система действий по формированию проектных умений будущих педагогов. Предметом проектирования должны стать ООП, АООП, рабочие программы и т.п. Приобретение студентами данных умений на этапе профессионального образования позволит подготовить новые кадры для работы в инклюзивной школе или детском саду.

С ростом числа обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в пространстве общего образования особенно острым станет вопрос о методической и технологической готовности педагогов к совместному обучению разных детей. Это определяет еще одно направление работы по повышению готовности педагогов к инклюзивному образованию. Инклюзия предполагает овладение учителем или воспитателем навыками одновременной реализации вариативных образовательных программ, максимально возможное сокращение времени для общей работы с детьми, организацию индивидуальной работы, в том числе с использованием бланковых методик, ассистивных технологий (вспомогательные технологии, которые помогают компенсировать функциональные ограничения обучающихся).

Методическая компетентность педагогических кадров призвана обеспечить рациональное сочетание в образовательной практике обучения и учения, деятельности педагога и обучающегося, независимо от особенностей образовательных потребностей последнего. Достижение высокого уровня компетентности в образовательной деятельности есть результат самообразования педагога. Наличие в образовательных организациях целостной системы управленческих действий, направленных на повышение уровня профессионального развития каждого члена педагогического коллектива, – одно из условий готовности педагога к работе в инклюзивном образовании. Немалую роль в этом играют институты повышения квалификации педагогических работников, огромный потенциал имеют организации высшего образования. Одной из задач последних является разработка и внедрение новой модели образовательного процесса, реализация которой в широкой педагогической практике смогла бы максимально оптимизировать педагогическое взаимодействие в условиях образовательной инклюзии.

Сегодня российское образование находится на переходном этапе развития его инклюзивной модели. Продолжительность протекания этого этапа зависит от многих факторов. Однако интеграция усилий органов управления, высшей школы, других заинтересованных сторон в повышении профессиональной готовности настоящих и будущих педагогов к работе в

условиях инклюзии может ускорить широкое внедрение в нашей стране практики совместного обучения разных детей.

Список литературы:

1. Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в РФ на 2009-2012 годы и плановый период до 2020 г. [электронный ресурс] – Режим доступа – // <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/I/plan%20posle%20Kaliny.pdf>.

2. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова. – Казань: Изд-во «Познание», 2014. – 220 с.

3. Яковлева, Е.Л. Проникая в миры инклюзии / Е.Л. Яковлева. – Казань: Изд-во «Познание», 2015. – 224 с.

4. Педагогика и психология инклюзивного образования: Учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание», 2013. – 194 с.

5. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс] – Режим доступа – // <http://regulation.gov.ru/Npa/Print/50981>.

© Т.А. Челнокова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чеснокова Алина Алексеевна

*студентка 2-го курса кафедры дефектологии
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия*

Мусихина Светлана Александровна

*кандидат педагогических наук доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы профессиональной и психологической готовности педагогов к работе в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, профессиональная компетентность педагогов, профессиональная готовность, психологическая готовность.

PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Chesnokova A.A.

*student 2-year student of the Department of defectology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kurgan State University»*

Kurgan, Russia
Musikhina S.A.
the candidate of pedagogical Sciences associate Professor
of the Department of defectology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kurgan State University»
Kurgan, Russia

Abstract. In the article the questions of professional and psychological readiness of teachers to work in educational institutions with inclusive practices.

Key words: disabilities, inclusive education, professional competence of teachers, professional readiness, psychological readiness.

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных тенденций развития современной образовательной практики. Распространившиеся в России быстрыми темпами процессы интеграции опередили разработку в отечественной дефектологической науке теоретических подходов в этом направлении.

Инклюзивное образование является одной из составляющих поликультурного образования [2, с. 3]. Согласно ст. 2, п. 27 Федерального закона от 29.12.2012 года №273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

На необходимость вовлечения детей с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников указывал Л.С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [4].

Одним из ключевых является педагог, способный создавать и поддерживать инклюзивный процесс. Данное условие закономерно предполагает, что педагоги должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической) педагогов общеобразовательной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [2, с. 13].

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в

овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей.

Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности, которое выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм.

Профессиональными чертами личности педагога, работающего с детьми, имеющими отклонения в развитии, является милосердное отношение к ним и желание быть им полезным, высокая положительная самооценка, эмпатия, ответственность и внутренний локус контроля, терпение и терпимость, толерантность к стрессовым ситуациям, уважение к личности проблемного ребенка.

Проблема подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в последнее время становится весьма актуальной.

С.И. Сабельникова отмечает, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы [7]:

- представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды

Современный педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, становится уже коррекционным педагогом, педагогом-дефектологом, решающим коррекционно-развивающие, коррекционно-обучающие, коррекционно-воспитательные задачи. Дефектология – та сфера образования, которая, в отличие от общепринятого педагогического и психологического воздействия на нормально развивающихся детей, не может считаться окончательно сформированной без выраженной гуманизации самого процесса обучения, так как аномальный ребенок постоянно нуждается в психологической помощи [1].

Основное, по моему мнению, в профессии коррекционного педагога или работающего в инклюзии является профессионально-гуманистическая направленность деятельности.

Гуманизм является принципом педагогической морали, который раскрывает сущность профессиональной деятельности педагога, ориентированной на развитие ребенка с ОВЗ.

Гуманизация «предписывает» отбирать и моделировать целевые, содержательные, технологические и оценочные компоненты педагогического

взаимодействия с позиции их адекватности интересам развивающейся личности ребенка.

Мотивационно-ценностное отношение педагога к педагогической деятельности является обобщенным показателем профессионально-гуманистической направленности личности педагога и представляет собой полифункциональную структуру, состоящую из когнитивного и интеллектуально-волевого компонентов [8].

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций:

- признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения;
- направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата;
- осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии;
- понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др.

Профессионализм педагога определяется: профессиональной пригодностью, профессиональным самоопределением, саморазвитием.

Психологическая готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Психологическая готовность эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, мотивационные установки, нравственные принципы, установки восприятия «другого», личностная готовность, воплощённая в личностных установках на ученика, внутренняя детерминация активности личности педагога.

Среди непосредственных умений, которые должны быть у педагога, работающего в условиях инклюзии: диалоговые умения, гностические умения, дидактические умения, игровые умения, организационные умения, коммуникативно-режиссерские, прогностические и рефлексивные умения. Также должны нарабатываться мотивационные умения, т.е. уметь так построить учебно-воспитательный процесс, чтобы дети понимали для чего и зачем они учатся и как им это пригодится.

Таким образом, процесс подготовки будущего педагога работающего с детьми ОВЗ должен состоять из трех систем ценностей подлежащих передаче и усвоению:

- содержания образования – как системы необходимых профессиональных знаний;
- практического обучения, формирующего систему профессиональных умений и навыков педагога;

- профессионального воспитания как системы развития установок профессионального характера.

Профессиональная готовность предполагает овладение знаниями:

- основ коррекционной педагогики и специальной психологии, включающих знания особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза; психологических закономерностей и индивидуальных возможностей детей с различными нарушениями развития;

- сущности инклюзивного образования, его отличии от дифференцированного образования и разных моделей интегрированного образования;

- специальных образовательных условий реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

- содержания вариантов федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

В заключении, хотелось бы отметить, что основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Педагог инклюзивного обучения видит, слышит, воспринимает детей с ОВЗ. Также находит выход с любой неопределённой ситуации. Проявлять интерес к той предметной области сферы знания, в которой он работает. Необходимо учителю использовать рефлексивные и творческие способы в процессе обучения, как к себе, так и обучающим.

Список литературы:

1. Агавелян, Р.О. Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук / Р.О.Агавелян. – Новосибирск, 2000.

2. Алехина, С.В. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма / С.В. Алехина, Л.П. Фальковская // Образование в Кировской области. – 2015. - №1(33). – С. 13-20.

3. Борисова, Н.В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Перспектива, 2009.

4. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1983.

5. Мерлин, В.С. Основы психологии личности / В.С. Мерлин. – Пермь, 1977.

6. Ларионова, Л.В. Профессионально-гуманистическая подготовка учителя коррекционных образовательных учреждений: дисс. канд. пед. наук / Л.В. Ларионова. – Санкт-Петербург, 2001.

7. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №1. С. 42-54.

8. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма / под ред. Е.Н. Шиянова, С.В. Бобрышова. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 486 с.

© А.А. Чеснокова, С.А. Мусихина

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шаклеина Юлия Алексеевна

*студентка Института специального образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия*

Донгаузер Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих педагогов к работе в сфере инклюзивного образования; анализируется структура профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного процесса в общем образовании; рассматриваются возможные результаты подготовки будущих педагогов к работе в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка педагогов, профессиональная готовность педагогов.

MODERN PROBLEMS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER TO WORK IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

Shakleina J.A.

*a student of the Institute of special education
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia*

Donhauser E.V.

*the candidate of pedagogical Sciences, Professor of pedagogy
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia*

Abstract. The article is devoted the problem of training future teachers to work in the field of inclusive education; the structure of professional readiness of teachers to implement an inclusive process in General education; discusses the possible results of training of future teachers to work in inclusive education.

Key words: inclusive education, professional competences, training of teachers, professional commitment of teachers.

Одной из актуальных проблем современной отечественной системы образования в развитом демократическом сообществе является доступность получения образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В недавнем прошлом получить образование такие лица могли либо в специализированных школах, либо на дому. Затем, с внедрением интегрированного образования, у обучающихся с особыми образовательными потребностями появилась реальная возможность посещать массовую общеобразовательную школу.

В настоящее время в Российской Федерации достаточно широко распространена практика инклюзивного образования. Организация и реализация воспитания и обучения в этом процессе направлены на полное включение обучающихся с особыми образовательными потребностями во все аспекты общественной жизни. Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных, приходит «социальная» модель, которая утверждает, что причина инвалидности – это существующие в обществе физические и организационные барьеры, стереотипы и предрассудки [7].

Для понимания специфики инклюзивного образования обратимся к определению термина: «Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [12].

Инклюзия в современном мире является приоритетным направлением развития мировой системы образования. О ней пишут многие авторы (О.С. Кузьмина, Л.Н. Горбунова и др.), в работах которых детально описываются проблемы инклюзивного образования, анализируются пути решения этих проблем и т.п. Но, несмотря на достаточно хорошее освещение данной тематики с теоретической точки зрения, педагоги российских образовательных организаций сталкиваются со множеством трудностей. Как показывает практика, далеко не все, даже опытные педагоги, готовы обучать ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях обычного класса.

В процессе анализа проблемы нами были выделены следующие причины, которые вызывают трудности с области инклюзивной практики:

Во-первых, недостаток необходимых профессиональных знаний и навыков у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Во-вторых, отсутствие в общеобразовательной организации, осуществляющей инклюзивное образование, материально-технического и технологического обеспечения. В-третьих, предъявление повышенных требований к деятельности педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования. В-четвертых, расширение функциональных обязанностей педагогов. В-пятых, необходимость педагогам изменить свои профессионально значимые и личностные характеристики. В-шестых, неготовность педагогических кадров к принятию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в обычные

общеобразовательные классы. В-седьмых, отсутствие постоянного научно-методического сопровождения педагогов при появлении профессиональных трудностей, связанных с организацией инклюзивного обучения, выявлении особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, проектировании коррекционно-образовательного процесса, организации взаимодействия со всеми субъектами образования.

Кроме того, наши исследования показали, что в современных российских высших учебных заведениях недостаточно изучена и решена проблема качественной, всесторонней подготовки педагогов к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях инклюзивного образования.

Опыт последних лет показывает, что в складывающихся условиях, при которых наблюдается широкое распространение инклюзивного образования в Российской Федерации, актуальными становятся проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов, которым придется работать с разным контингентом обучающихся. И одним из важнейших условий реализации инклюзивного образования на практике является, на наш взгляд, многосторонняя профессиональная подготовка компетентных педагогов, готовых работать с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» говорится, что у всех будущих педагогов в результате освоения программы бакалавриата должны быть сформированы определенные общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В данном Стандарте структура профессиональной компетентности будущего педагога (выпускника бакалавриата) представлена следующими составляющими (на примере педагогической деятельности):

- готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4);
- способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);

- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать творческие способности (ПК-7)» [10].

В результате освоения программы магистратуры у выпускника, так же как и у выпускника бакалавриата, должны быть сформированы определенные общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В данном случае профессиональные компетенции будущего педагога (выпускника магистратуры) представлены следующими составляющими (на примере педагогической деятельности):

- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);

- способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2);

- способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3);

- готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4)» [11].

Выше были перечислены компетенции, необходимые выпускникам бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование». Они должны быть сформированы у будущего педагога к моменту окончания высшего учебного заведения.

Однако в условиях инклюзивного образования педагогу уже недостаточно владеть только знаниями специфики образовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения. Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки является малоэффективной. Развитие инклюзивного образования требует другой организации профессиональной подготовки педагогов [8].

Профессиональная подготовка будущих педагогов – это процесс и результат освоения студентами системы профессиональных знаний, формирование у будущих специалистов общепедагогических умений (коммуникативных, конструктивно-организационных и др.), развитие профессионально-личностных качеств (любви к детям, эмоциональной устойчивости, рефлексии и т.д.). На основании этого готовность будущего педагога к работе с обучающимися в условия инклюзивной практики определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими обучающимися в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности [9].

Образовательным организациям, реализующим практику инклюзивного образования, требуются особенные педагоги, педагоги нового типа. Они должны являться носителями гуманистических идеалов и ценностей. Таким педагогам необходимо готовить обучающихся к полному включению во все сферы общественной жизни. Как мы считаем, у будущих педагогов необходимо формировать умение работать в команде. Именно командная работа, взаимодействие широкого круга специалистов (педагога, дефектолога, психолога, социального педагога) является залогом успешной организации образовательного процесса, который учитывает возможности, способности, интересы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и помогает им успешно включиться в общественную жизнь.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» отмечается, что подготовка педагогических работников, которые владеют специальными методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивается государством в лице уполномоченных им органов государственной власти [12].

Анализ соответствующей литературы по проблеме профессиональной подготовки педагогов (А.Д. Гонеев, В.А. Сластенин и др.) позволил определить профессиональную готовность педагога к инклюзивному образованию как «интегративное профессионально личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования» [1]. В инклюзивной практике профессиональная готовность по осуществлению воспитания и обучения детей заключается в способности педагогом выполнять свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования.

Основным показателем профессионального мастерства педагога, обучающего детей с особыми образовательными потребностями, является умение понять причину явления, с которым ему пришлось столкнуться. Для этого необходимо умение проводить качественный анализ ситуации, а не случайный поиск источника, используя метод проб и ошибок. Профессиональная компетентность считается главным показателем квалификации современного педагога, компетентный педагог обязан не только понимать суть проблемы, но и уметь решить ее при любых, даже нестандартных, условиях.

Некоторые исследователи (Л.Н. Горбунова, Н.С. Грозная, О.С. Кузьмина) рассматривают профессиональную готовность будущего педагога как целостное образование личности, интегрирующее мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии. Готовность к профессиональной деятельности заключается в усвоении полного состава специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых

качеств личности [2, 3, 4, 8]. Выделенные критерии обеспечивают возможность установления готовности педагога к совершенствованию своей профессиональной деятельности и самого себя.

Первый критерий, которые выделяют авторы, – мотивационно-ценностный. Он проявляется в стремлении к преобразованию собственного опыта конструированию профессиональной деятельности, самообразованию и сотрудничеству [2, 3, 4, 8].

Второй критерий, операционально-деятельностный, включает в себя владение способами развития профессиональных знаний (интериоризация) и актуализацию профессиональных способностей (экстериоризация), а также совершенствование деятельности (коррекция экстериоризации) [2, 3, 4, 8].

Третий критерий, рефлексивно-оценочный, заключается в умении формулировать затруднения и проблемы профессионального бытия, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений педагога [2, 3, 4, 8].

Каждый из перечисленных критериев представляет большой интерес, потому что отображает структуру готовности педагога к инклюзивному образованию. Также важное значение имеет профессионально-личностная готовность педагога к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, которая включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения [13]. И в этой связи необходимо планомерное формирование у будущих педагогов ряда качеств, имеющих личностно-профессиональное значение. Так, толерантность выступает в качестве важнейшего свойства личности педагога. И если педагог обладает данным свойством, то проявляет его по отношению ко всем без исключения субъектам педагогической реальности, что обеспечивает эффективность образовательного процесса в целом [6].

На уровне личности позиция толерантности выступает как особая система взглядов, ценностей, мотивов, установок как результат внутреннего рефлексивного осмысления и усвоения идей толерантности как ценности, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой и другими людьми без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством диалога и полилога, свободного и ответственного выбора [6].

Основным показателем профессионального мастерства педагога, обучающего детей с особыми образовательными потребностями, является, как известно, умение понять причину явления, с которым ему пришлось столкнуться. Для этого необходимо умение проводить качественный анализ ситуации, а не случайный поиск источника, используя метод проб и ошибок. Профессиональная компетентность считается главным показателем квалификации современного педагога, компетентный педагог обязан не только понимать суть проблемы, но и уметь решить ее при любых, даже нестандартных, условиях. Профессиональная компетентность – это

интегральная характеристика деловых и личностных качеств педагога, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности и являющуюся существенной предпосылкой эффективности профессиональной деятельности, решающим условием быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования [5].

Исследования, которые проводились в ходе подготовки специалистов к работе в области инклюзивного образования, показали, что для организации профессиональной подготовки необходимо, кроме специального содержания, найти соответствующие технологии, направленные на творческое развитие профессиональной компетентности педагогов, которые включены в процесс инклюзивного образования. Это позволит правильно и эффективно решать задачи, относящиеся к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях.

В результате комплексного решения проблемы подготовки будущих педагогов к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья в области инклюзивного образования, выпускник педагогического вуза, помимо традиционных методик и технологий обучения, будет владеть методиками коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ и особенностями комплексной диагностики обучающихся; будет уметь определять и правильно объяснять выбор методов, средств и содержания коррекционно-воспитательной работы; организовывать коррекционно-развивающие занятия с обучающимися в условиях инклюзивного образования; педагогически правильно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса; осуществлять медико-социальную реабилитацию и психолого-педагогическую поддержку по вопросам воспитания, коррекции и компенсации отклонений в развитии и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации массового школьного инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Гонеев, А.Д. Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А.Д. Гонеев, Е.Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013. - №4. – С. 341-345.

2. Горбунова, Л.Н. Образовательная среда исследовательски ориентированного повышения квалификации как инновационной системы в сфере дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: сб. 219 материалов юбилейной науч.-практ. конференции / сост. И.В. Большакова; под общ. ред. Л.Н. Горбуновой. – М., 2009. – С. 272-276.

3. Горбунова, Л.Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л.Н.

Горбунова. – М.: АПКИППРО, 2006. – 196 с.

4. Грозная, Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н.С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. - №1. – С. 34-41.

5. Донгаузер, Е.В. Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования / Е.В. Донгаузер, Т.А. Кушмет // Современные проблемы социогуманитарного образования: сборник студенческих статей; под ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Екатеринбург: ООО «Издательский дом «Ажур», 2016. – С. 192-198.

6. Донгаузер, Е.В. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога / Е.В. Донгаузер, И.А. Степанова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. - №3. – С. 175-185.

7. Донгаузер, Е.В. Инклюзивное образование в современных российских школах: проблемы и возможности развития / Е.В. Донгаузер, С.А. Частухина // Современные проблемы социогуманитарного образования: сборник студенческих статей; под ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Екатеринбург: ООО «Издательский дом «Ажур», 2016. – С. 159-165.

8. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук / О.С. Кузьмина. – Омск, 2005. – 319 с.

9. Пронина, Н.А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла / Н.А. Пронина // Молодой ученый. – 2014. - №7. – С. 287-289.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – М., 2015. – 19 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]: портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – М., 2014. – 11 с.

12. Федеральный Закон Об образовании в Российской Федерации (с изменениями на 3 июля 2016 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2016 года) [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>.

13. Яковлева, И.М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования: портал психологических изданий / И.М. Яковлева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru>.

© Ю.А. Шаклеина, Е.В. Донгаузер

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шалабанова Ирина Юрьевна

студентка 2 курса направления «Дефектология»

ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия

Мусихина Светлана Александровна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия

Аннотация. В статье раскрыты профессиональные компетентности, коммуникативные умения учителя-логопеда. Рассмотрены подходы к определению сущности и структуры деятельности педагога, обоснованы структурные компоненты профессиональной компетентности учителя-логопеда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативные умения, учитель-логопед, педагогическое мастерство.

THE CRITERIA OF PROFESSIONALISM OF THE TEACHER-SPEECH THERAPIST IN THE MODERN SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Shalabanova I.Y.

*2nd year student of the direction «Defectology»
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kurgan State University»
Kurgan, Russia*

Musikhina S.A.

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of defectology
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Kurgan State University»
Kurgan, Russia*

Abstract. In the article of professional competence, communication skills of the teacher-speech therapist. The article considers approaches to definition of essence and structure of teacher's activity and justifies the structural components of professional competence of a teacher-speech therapist.

Key words: professional competence, communication skills, teacher-speech therapist, teaching skills.

В условиях современной действительности роль учителя-логопеда достаточно велика. Это обусловлено тем, что заметно увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее многочисленна группа детей с нарушениями речи различной формы, структуры дефекта и степени выраженности, которые, в свою очередь, препятствуют формированию полноценных навыков чтения и письма, снижают успешность освоения школьной программы. Речевые недостатки являются предпосылкой нарушения

умения полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, затрудняют социальное и личностное развитие детей, способствуют развитию у них чувства неуверенности в себе, повышенной тревожности, внутреннего дискомфорта. Сопровождение ребенка специалистом-логопедом становится обязательной составляющей процесса обучения и воспитания [1].

Возросшая значимость учителя-логопеда в организации психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в развитии и обучении способствует росту требований к уровню его профессиональной компетентности.

Прежде всего, выделяются два компонента: профессионально-практические и социально-личностные навыки специалиста.

Учитывая, что ведущим направлением деятельности учителя-логопеда ДООУ является коррекция дефектов речи и профилактика нарушений письма и чтения при обучении в школе, для обеспечения этой основной задачи, особую значимость приобретает овладение учителем-логопедом методическим мастерством, знанием приемов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, и умение их применять не только во время проведения логопедических занятий, но и во всех случаях общения с дошкольниками [2].

Профессиональные компетенции учителя-логопеда делятся на две группы

1. Общепрофессиональные – общепедагогические, необходимые педагогам всех направлений: коммуникативная, методологическая, компьютерная, инструментальная, адаптивная и др.

2. Профессионально-специализированные – специфические, характерные для логопедической практике:

- диагностическая – умение, изучив речевые, коммуникативные, моторные навыки ребенка и проанализировав данные беседы, анкеты, медицинских карт и заключения других специалистов, вынести точное речевое заключение, позволяющее правильно построить логопедическую работу.

- инструментальная – подбор приемов и методов коррекции, диагностики профилактики речевых нарушений, требует владения дифференцированным логопедическим массажем, способами постановки звуков и т.д.

- маршрутная – позволяет выстроить маршрут комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения человека с несовершенствами речевого развития, которое часто сочетается с различными отклонениями в развитии, что предполагает знание специфики всех этих трудностей.

- коммуникативная – подразумевает общение с большим кругом участников коррекционно-педагогического процесса: дети, имеющие особенности психофизического развития, их родители, смежные специалисты и руководящие работники.

- компьютерная – владение офисными программами и Интернетом, также активное использование их в коррекционно-развивающем процессе [3].

Среди качеств личности учителя-логопеда, необходимых для успешной реализации профессиональных задач, следует выделить: гуманистическую направленность, социальную и нравственную зрелость, увлеченность про-

фессией, самообладание, тактичность, искренность, находчивость, наблюдательность, способность к эмоциональному воздействию, чувство юмора и др.

К организаторским качествам учителя-логопеда относятся следующие: организованность, инициативность, самостоятельность, ответственность, мобильность и адекватность при принятии и реализации решений в профессиональной деятельности, умение организовать игровую и познавательную деятельность детей и подростков с нарушениями речи, умение координировать усилия специалистов при осуществлении комплексной коррекции нарушений речи у детей и взрослых и др.

К коммуникативным умениям учителя-логопеда следует отнести следующие базовые умения как синтез общепсихологических, социально-психологических и специально-профессиональных качеств личности:

1. Умения межличностной коммуникации: интерес к людям и к работе с ними; наличие потребности и умения общаться; умение адекватно пользоваться вербальными и невербальными средствами общения; умение организовывать и поддерживать диалог; умение использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией; умение активно слушать и др.

2. Перцептивные умения (восприятия и понимания друг друга): умение быстро и правильно ориентироваться в коммуникативной ситуации, в меняющихся условиях общения; умение управлять своим восприятием; умение понимать эмоциональное состояние, оценивать и прогнозировать эмоционально-психологические реакции партнеров по общению; умение понять внутреннее состояние, особенности личности ребенка или подростка с нарушением речи.

3. Умения межличностного взаимодействия: умение занимать адекватную ролевую позицию; умение воздействовать на уровне диалога, полилога, межгруппового диалога и т.д.; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение строить конструктивные взаимоотношения с детьми, коллегами, родителями, администрацией; умение конструктивно разрешать конфликты и др.

Педагогическое мастерство учителя-логопеда складывается из следующих взаимосвязанных компонентов:

1) высокая общая и нравственно-эстетическая культура;

2) обладание способностями к педагогической деятельности (педагогический гуманизм, выражающийся в доверии и уважении к детям, уверенности в их способностях и возможностях; коммуникабельность; эмпатия; педагогическая интуиция; эмоциональная устойчивость и др.);

3) обладание личностными качествами педагога (направленность и возможности личности, стиль поведения, убежденность и самокритичность, искренность и способность владеть собой, целеустремленность, гибкость и др.);

4) профессиональная эрудиция и компетентность, т.е. владение логопедическими технологиями, адекватное и творческое их применение в практической деятельности;

5) безукоризненное владение техникой речи, включая механизмы дыхания, голосообразования, артикулирования [4].

Таким образом профессиональная компетентность специалиста в сфере коррекционной педагогики (учителя-логопеда) имеет определенную структуру и делится на следующие элементы: знания, умения, навыки, опыт, качества личности, мотивацию. Каждый элемент профессиональной компетентности, в свою очередь, включает ряд составляющих, таких, как аспекты ее проявления при осуществлении профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2015/10/09/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-rabote-uchitelya>.
2. <http://festival.1september.ru/articles/580049/>.
3. Современный логопедический урок / авт.-сост. Е.А. Лапп, Н.Г. Фролова. – Волгоград: Учитель, 2016. – 231 с.
4. Голубева, И.В. Профессия – учитель-логопед / И.В. Голубева // Логопед. – 2006. - №3. – С. 122-123.
5. Игнатъева, С.А. Коммуникативная культура в структуре профессионализма учителя-логопеда / С.А. Игнатъева // Практическая психология и логопедия. – 2004. - №3(10). – С. 70-74.
6. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Т.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.