

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФГАОУ ВО «КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И
СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Сборник научных трудов Всероссийской конференции с
международным участием по обсуждению итогов
апробации профессиональных программ по уровням
образования бакалавриат, магистратура и аспирантура
с направленностью (профилем) «Педагога основного
общего образования»*

Казань 2017

УДК 378
ББК 74.00
П44

Печатается по решению Ученого совета
Института психологии и образования ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Подготовка педагога основного общего образования: вызовы
П44 времени и стратегии реализации: Сборник научных трудов. / Под ред.
Р.А.Валеевой. – Казань: Отечество, 2017. – 322 с.

ISBN 978-5-9222-1187-1

Сборник включает научные труды участников Всероссийской конференции с международным участием по обсуждению итогов апробации профессиональных программ по уровням образования бакалавриат, магистратура и аспирантура с направленностью (профилем) «Педагог основного общего образования», которая проходила 13 октября 2017 г. В нем представлены статьи, отражающие исторические предпосылки, тенденции и особенности модернизации педагогического образования в России; обобщается опыт работы педагогов высших учебных заведений по повышению качества подготовки педагогов по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (УГСН) «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»). Статьи в данном сборнике публикуются в рамках реализации проекта «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»)».

УДК 378
ББК 74.00

ISBN 978-5-9222-1187-1

© Коллектив авторов, 2017

©Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Абушкин Х. Х., Харитонова А. А.</i> Технологический подход в организации современного урока физики.....	6
<i>Айнутдинова И.Н., Айнутдинова К.А.</i> Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) как драйверы развития дистанционного образования в университетах России.....	14
<i>Анисимова Т.И., Ганеева А.Р.</i> Особенности методической подготовки будущих учителей математики.....	23
<i>Ахтариева Р.Ф.</i> Моделирование практико-ориентированной подготовки «Педагог основного общего образования» с предметной специализацией «История», по уровню образования бакалавриат.....	28
<i>Баклашова Т.А.</i> Практическое обучение магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» КФУ: от замысла к реализации.....	34
<i>Биктагирова Г.Ф.</i> Реализация исследовательских компетенций в процессе проектировочной деятельности.....	39
<i>Буянова И. Б., Еналеева Н. И.</i> Подготовка педагога основного общего образования в условиях апробации модулей модернизированных программ магистратуры.....	42
<i>Быкова С.С.</i> Студенческий совет как элемент независимой оценки качества педагогического образования.....	47
<i>Габдрахманова Р.Г.</i> Проектирование модуля для учебного плана ОПОП по уровню подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилю «Педагог основного общего образования».....	51
<i>Гагаев А.А., Гагаев П.А., Бочкарева О.В.</i> Общая модель этнического и глобального образования в структуре непрерывного образования.....	57
<i>Гайфуллина Н.Г.</i> Ролевые игры как способ формирования общепрофессиональных компетенций будущего педагога.....	60
<i>Галимова Ф.И., Гареева М.И.</i> Использование информационных технологий в учебном процессе.....	64
<i>Галимуллина Э.З., Любимова Е.М.</i> Обеспечение овладения будущими учителями математики практикой применения информатики для решения прикладных задач в соответствии с требованиями ФГОС ООО.....	66
<i>Гаямова Э.Х.</i> Формирование готовности будущих учителей к организации проектной деятельности через наставничество в группах СПО.....	72
<i>Гареев А.А.</i> Иноязычная подготовка будущих бакалавров в техническом вузе в контексте образовательного и профессиональных стандартов.....	76
<i>Гатауллин М.Р.</i> Стрессоустойчивость как важное качество в работе будущего педагога.....	80
<i>Гильмеева Р.Х., Грузкова С.Ю.</i> Формирование исследовательской компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе научно-исследовательской деятельности.....	84
<i>Голованова И.И., Асафова Е.В.</i> Реализация компетентностного подхода при создании модуля магистратуры «взаимодействие участников образовательных отношений».....	89
<i>Гюрова В.Т.</i> Умения учиться и быть инновативным (4 „К”) в основе творческого саморазвития личности.....	96
<i>Демакова И.Д., Шустова И.Ю.</i> Становление ценностных ориентиров профессиональной воспитательной деятельности у студентов педагогических вузов.....	100
<i>Дроздикова-Заринова А.Р.</i> Применение математических методов в диссертационных исследованиях по педагогике.....	106

Елисафенко М.К. Внеаудиторные формы обучения истории на неисторических профилях	111
Еныгин Д.В. Особенности профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов в аспекте ключевых образовательных компетенций.....	113
Жигалова М.П. Интеграция материальных и духовных ценностей в подготовке учителя – филолога для работы в поликультурной среде: теоретический аспект	116
Жуина Д.В. Опыт работы акмеологического центра по формированию личности учителя нового типа.....	122
Жукова Н.В. Особенности организации педагогической практики в магистратуре в условиях сетевого взаимодействия.....	125
Зелева В.П. Проблема соотносительности философского и педагогического дискурсов при подготовке и написании реферата по истории и философии науки аспирантами.....	130
Зорина А.В. Формирование навыков личностно-ориентированного взаимодействия у студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки “ Образование и педагогические науки”.....	133
Камалева А.Р. Систематизация отбора технологий реализации естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов в условиях компетентного подхода.....	138
Калацкая Н.Н., Костюнина Н.Ю. Проектирование модуля «Исследовательская деятельность» (в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы профиля подготовки «педагог основного общего образования» квалификации «Педагог высшей школы»).....	143
Карапетян В. С., Даллакян А.М. О реализации синергетического подхода в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения.....	152
Карпушина Л. П. Апробация модуля «Теория и методика обучения в высшей школе» (в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы профиля подготовки «Педагог основного общего образования» квалификации «Педагог высшей школы») в условиях сетевого взаимодействия.....	157
Касьянов В.Н. Способы активизации познавательной деятельности школьников на уроках ОБЖ.....	162
Кузина И.В., Лёвкина Е.В., Мироньчева В.Ф., Федосеева Н.В. Сетевое взаимодействие как эффективное условие модернизации учебной педагогической практики.....	170
Кузьмина Р.И. Особенности составления программы по дисциплине «Психология творчества» для магистров.....	175
Льдокова Г.М, Макарова О.А., Гайфуллина Н.Г., Исмаилова Н.И. Использование кейс-заданий при оценке сформированности общепрофессиональных компетенций будущего педагога.....	181
Любимова Е.М., Галимуллина Э.З. Обеспечение овладения будущими учителями математики основами теоретической информатики в соответствии с требованиями ФГОС ООО.....	186
Макаров Д.В. Два актуальных аспекта проблемы моделирования личности учителя нового типа	191
Максимова О.Г. Моделирование системы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.....	196
Медведева И.Н. Из опыта апробации модульной образовательной программы по подготовке педагогов основного общего образования в условиях сетевого взаимодействия.....	202

<i>Мухаметзянова Л.Ю.</i> Учебно-методическое обеспечение развития личности учителя нового типа.....	205
<i>Мухаметшина А.А.</i> Современные подходы к изучению фразеологических единиц со значением «порицание» на уроках английского языка.....	210
<i>Панфилова В.М.</i> Специфика формирования универсальных компетенций из категории «Коммуникация».....	214
<i>Панфилов А.Н., Панфилов М.А.</i> Матрицы взаимодействия в сети вуз-школа.....	220
<i>Рулиене Л.Н.</i> Модель подготовки тьюторов онлайн-обучения.....	226
<i>Самигуллина Г.С.</i> Использование экологических деловых игр в изучении географии.....	231
<i>Сангалова М.Е.</i> Реализация технологии flipped classroom в электронном курсе по математической логике.....	236
<i>Сахиева Р.Г.</i> Компетентностный подход при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров.....	240
<i>Сиразов Ф.С.</i> Возможность использования динамической геометрической среды GeoGebra в методико-математической подготовке будущих учителей	247
<i>Сорокина Е.И.</i> Ретроспекция как способ стимулирования научной деятельности обучающихся.....	251
<i>Степанова И.В., Парфенова И.С.</i> Система компетенций педагога как воспитателя: от стрессоустойчивости до чувства юмора.....	255
<i>Татьянина Т.В.</i> Практико-ориентированные учебные задания в подготовке магистрантов профиля «Педагогика высшей школы».....	260
<i>Фоминых Н.Ю.</i> Критерии, показатели, уровни оценивания эффективности компьютерно ориентированной среды	266
<i>Ходырева Е.А.</i> Нормативно-правовое обеспечение реализации сетевых основных профессиональных образовательных программ бакалавриата с направленностью (профилем) «Педагог основного общего образования».....	272
<i>Чиговская-Назарова Я.А.</i> Сетевое взаимодействие вуз-школа как одно из условий повышения качества подготовки будущих педагогов	276
<i>Шакирова А. А.</i> Совместные образовательные программы как форма организации академической мобильности студентов в рамках сетевого взаимодействия вузов.....	280
<i>Шамсувалеева Э.Ш.</i> Оценочные средства текущего контроля работы студента в условиях балльно-рейтинговой системы вуза.....	285
<i>Шапирова Р.Р.</i> Проектирование содержания модуля базовой части по направлению подготовки педагогическое образование.....	291
<i>Шигапова Э.Д., Низамова Э.И., Гарнаева Г.И.</i> Профессиональная деятельность учителя физики в условиях изменяющегося мира.....	296
<i>Широкова О.А.</i> Формирование исследовательской компетентности при обучении объектно-ориентированному программированию.....	300
<i>Школкина И. Н.</i> Применение аналитико-творческого подхода в преподавании философии бакалаврам при реализации эпифизарной образовательной модели.....	304
<i>Шумакова А.В., Морозова А.В., Мигачева М.В.</i> Подготовка конкурентоспособного выпускника педагогического вуза: перспективы, проблемы, тенденции.....	312
<i>Яковенко Т.В., Мавлюдова Л.У., Камахина Р.С.</i> Интеллект-карты как эффективный способ запоминания и систематизации учебной информации.....	317

*Х.Х. Абушкин
Мордовский государственный педагогический
институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
А. А. Харитонова
Мордовский государственный педагогический
институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ФИЗИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации технологического подхода к организации современного урока физики через проектирование технологических карт урока. Рассмотрены основные блоки технологической карты современного урока, изучено их содержание, проиллюстрированное на примере изучения темы курса физики 7 класса «Атмосферное давление».

Ключевые слова: технологический подход, урок физики, универсальные учебные действия, технологическая карта урока.

Федеральный государственный образовательный стандарт – принципиально новый для современной школы документ. Предшествующие стандарты считались, прежде всего, стандартами «содержания образования», действующий стандарт делает установку на результат освоения обучения – «конечный продукт». Такой подход и определяет разработку технологии его создания, а значит, в основе действующего стандарта лежит технологический подход к организации современного образовательного процесса [1].

Отличительной особенностью технологического подхода к учебному процессу является его направленность на достижение результата освоения основной образовательной программы и на этой же основе коррекция учебного процесса, осуществляемая по данным оперативной обратной связи. Таким образом, оперативная обратная связь является важнейшим моментом технологического конструирования учебного процесса, обеспечивающего всем учащимся (не только талантливым и одаренным) возможность достичь высоких показателей в обучении.

Таким образом, технологический подход предполагает:

- формулирование целей обучения;
- определение фиксированного результата освоения в обучения (личностные, метапредметные и предметные результаты);
- оперативную обратную связь, позволяющую обеспечить коррекцию результатов освоения по заданной цели.

В качестве рабочего определения понятия оперативной обратной связи (ООС), мы будем понимать передачу информации между взаимодействующими участниками педагогического процесса, это причинно-следственная связь действия каждого из них.

Эдварт Ли Торндайк выделил основные законы обратной связи:

–закон эффекта: когда процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается или сменяется состоянием удовлетворения, прочность связи возрастает.

–закон сохранения: если в течение некоторого времени связь между ситуацией и ответом, имеющая изменчивый характер, не возобновляется, интенсивность этой связи ослабевает, и поэтому при прочих равных условиях вероятность возникновения связанного с ситуацией ответа уменьшается.

Деятельность педагога, не учитывающего законы обратной связи, способствует низкой продуктивности результатов освоения ООП.

Технологический подход реализуется на этапе проектирования технологической карты урока. Технологическая карта в дидактическом контексте представляет проект учебного процесса, в котором представлено описание от цели, оперативной обратной связи до результата с использованием инновационных технологий. Отличительные черты: интерактивность, структурированность, алгоритмичность при работе с информацией, технологичность и обобщённость.

Структура технологической карты включает [2]:

Блок целеполагания.

Указание на дату, класс и ФИО учителя; тему урока по основной образовательной программе. Деятельностную, образовательную цель и дидактические задачи урока, а также планируемые результаты освоения.

Инструментальный блок.

Определение типа урока и его структуры, избранные технологии обучения, методы и приемы.

1. Учебно-методический комплекс, который включает:
2. Источники информации
3. Оборудование.
4. Дидактическое сопровождение.

Блок организационно-деятельностный:

Таблица-схема, где определены поэтапно все действия учителя и ученика по формированию универсальных учебных действий и прописано домашнее задание, представлено на примере изучения темы «Атмосферное давление».

Выводы:

Технологический подход реализуется на этапе проектирования технологической карты урока. Создание технологической карты урока позволяет учителю:

- осмыслить и спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;
- определить возможности реализации межпредметных знаний как части метапредметных результатов освоения ООП;
- определить универсальные учебные действия, которые формируются в процессе изучения конкретной темы, всего учебного курса;
- провести анализ полученных результатов с целью обучения и коррекцию.

Использование технологической карты обеспечивает условия для повышения качества обучения, так как:

- учебный процесс по освоению темы (раздела) проектируется от цели до результата;
- используются наиболее эффективные технологии и методы обучения в зависимости от содержания и цели;
- организуется поэтапная самостоятельная учебная, интеллектуально-познавательная и рефлексивная деятельность школьников;
- обеспечивается системно-деятельностный подход к обучению.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>
2. Мороз, Н.Я. Конструирование технологической карты урока: научно-методическое пособие./Н.Я.Мороз. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 28 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА ТЕМА «АТМОСФЕРНОЕ ДАВЛЕНИЕ»

Тема урока: Атмосферное давление.

Тип урока: Урок открытия нового знания.

Деятельностная цель: Формирование способности учащихся к новому способу действия.

Образовательная цель: Формирования понятийной базы за счет включения ее новых элементов.

Задачи урока:

Обучающая: введение понятия атмосферное давление, изобара, барометр; изучение зависимости атмосферного давления от температуры воздуха и высоты над уровнем моря.

Развивающая: формирование умения совершать сравнение как универсального учебного действия.

Воспитательная: формирование мировоззрения учащихся и физической картины мира.

Технологии обучения: аудиовизуальные технологии обучения, технология проблемного обучения, технология демонстрационного физического эксперимента.

Методы: проблемное изложение, объяснительно-иллюстративный.

Результаты освоения:

Личностные: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики; формирование основ экологической культуры; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками.

Метапредметные: умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности.

Предметные: формирование представлений о действии атмосферного давления как физическом явлении, о зависимости атмосферного давления от температуры воздуха и высоту над поверхностью земли.

УМК:

1. Авторская учебная программа по физике для основной школы, 7-9 классы Авторы: А. В. Перышкин, Н. В. Филонович, Е. М. Гутник., Дрофа, 2012. УМК по физике для 7 – 9 классов для реализации данной авторской программы.

2. Приборы и материалы для проведения физического эксперимента; ПК и видео проектов.

3. Дидактическое сопровождение: когнитивные установки и система проблемных вопросов; фонд оценочных средств, авторская презентация учебного материала.

Этап урока: Мотивация учебной деятельности				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
<p>1. Демонстрирует физические эксперименты: «Перевернутый стакан» или «Яйцо в бутылке».</p> <p>2. Дает когнитивные и деятельностные установки: Внимание эксперимент!</p> <p>3. Ставит проблемные вопросы: Почему не выливается вода из стакана? Как яйцо попало в бутылку?</p>	<p>Ведет наблюдение. Делает выводы: На яйцо действуют неизвестные силы? На бумагу действуют неизвестные силы? Высказывает гипотезы: Действует воздух окружающей среды.</p>	<p>1. Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных) наблюдаемого явления.</p> <p>2. Установление причинно-следственных связей.</p> <p>3. Выдвижение гипотез.</p> <p>4. Синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов.</p>	<p>Саморегуляция как способность мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.</p>	<p>Владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.</p>
Этап урока: Этап актуализации знаний по предложенной теме и осуществление первого пробного действия				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
<p>Организует наблюдение эксперимента «Определение веса воздуха» (натурный или эмитирующий компьютерный).</p>	<p>Ведет наблюдение. Делает выводы: воздух, как все тела имеет вес, а значит, он давит на все поверхности.</p>	<p>1. Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных,</p>	<p>Прогнозирование - предвосхищение результата и уровня усвоения; его временных характеристик.</p>	<p>Умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями</p>

		<p>несущественных) наблюдаемого явления.</p> <p>2. Установление причинно-следственных связей.</p> <p>3. Выдвижение гипотез.</p> <p>4. Синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов.</p>		коммуникации.
Этап урока: Выявление затруднения				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
<p>Подводит к выявлению затруднения.</p> <p>Как определить давление воздуха на поверхность Земли?</p> <p>Что для этого надо знать?</p>	<p>Выдвигает гипотезы:</p> <p>Определяет вес воздуха атмосферы Земли, действующий на площадь поверхности.</p>	<p>Выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.</p>	<p>Планирование - определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий.</p>	<p>Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.</p>
Этап урока: Разработка проекта, плана по выходу их создавшегося затруднения				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные

Предлагает определить тему и цель урока. Подводит под формулировку учебных задач.	Формулируют тему и цель урока. Тема урока: Атмосферное давление. Цель. Что такое атмосферное давление? Формулирует учебные задачи: Как образуется атмосферное давление? От чего зависит атмосферное давление? Как его можно измерить атмосферное давление? Формулирует определение. Записывает в тетрадь.	Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме. Подведение под понятия (дефиниция). Умение структурировать знания.	Целеполагание — как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно. Составление плана и последовательности действий. Оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения.	Умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия.
Этап урока: Реализация выбранного плана				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
Дает когнитивные и деятельностные установки. Ставит проблемные вопросы. Демонстрирует манометры и барометр, тонометр.	Выполняет установки учителя. Отвечает на вопросы учителя. Ведет наблюдение. Делает выводы.	Постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.	Контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него.	Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.
Этап урока: Первичное закрепление нового знания				

Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
Задаёт вопросы по пройденной теме урока.	Отвечает на вопросы учителя.	Поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств.	Целеполагание - как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно.	Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации.
Этап урока: Самостоятельная работа и проверка по эталону				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
Предлагает проделать эксперимент с предметами: стакан с водой, пипетка, шприц, стеклянная трубка.	Выполняет эксперимент под присмотром учителя.	Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели.	Саморегуляция как способность мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.	Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.
Этап урока: Включение в систему знаний и умений				
Действия учителя	Действия ученика	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
Подводит итоги урока, для этого учащиеся заполняют места с пропущенными словами: 1. Вокруг Земли	Заполняет пропущенные места.	Установление причинно-следственных связей.	Коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае	Разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и

<p>существует _____, которая удерживается _____ благодаря _____.</p> <p>Воздух имеет _____ и давит на земную поверхность и на все находящиеся на ней тела.</p> <p>С увеличением высоты плотность атмосферы _____ и давление _____.</p>			<p>расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта.</p>	<p>оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация.</p>
<p>Этап урока: Осуществление рефлексии учебной деятельности на уроке</p>				
<p>Действия учителя</p>	<p>Действия ученика</p>	<p>Познавательные</p>	<p>Регулятивные</p>	<p>Коммуникативные</p>
<p>Предлагает учащимся оценить урок и достижения поставленных целей.</p>	<p>Отвечает на поставленные вопросы учителем, оценивает достигнутые цели.</p>	<p>Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.</p>	<p>Оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения.</p>	<p>Нравственно-этическая ориентация - действие нравственно – этического оценивания усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей.</p>

*И.Н. Айнутдинова
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия
К.А. Айнутдинова
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ (МООК) КАК ДРАЙВЕРЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

Аннотация. Актуальность проблемы исследования обусловлена глобализацией, информатизацией и технологизацией современной общественной жизни. В статье раскрываются особенности развития дистанционного образования (ДО) в России и за рубежом. Особое внимание уделено такому драйверу возрождения интереса к ДО, как массовые открытые онлайн курсы (МООК). С позиции компаративного, интегративного и компетентностного подходов авторы провели анализ современного состояния МООК, выделили положительные характеристики, применимые в современных условиях в вузах РФ.

Ключевые слова: дистанционное образование, интенсификация, технологизация, массовые открытые онлайн курсы, МООК, коннективизм, драйвер.

Сегодня российское высшее образование переживает очередной этап своего реформирования, известный как интенсификация. За последние годы (с 1992 года по настоящее время) академическое сообщество уже преодолело, по мнению Н.А.Лунёвой, как минимум два формата реформ, а именно адаптации прежней советской модели фундаментального образования к новым реалиям (1992-2005 гг.) и модернизации, как системы, так и содержания отечественного высшего образования (2005-2012 гг.), приведших в совокупности к переходу от дисциплинарно-временной к многоуровневой компетентностной модели обучения в вузе [9]. Если период адаптации отражал переходный характер и экстраполировал отдельные структурные черты экономических, политических, социальных и духовно-культурных процессов, происходящих в стране и обществе, то этап модернизации носил ярко выраженную глобальную направленность и привёл к значительным системным и содержательным изменениям высшей школы России, актуализированных воздействием мировых тенденций инновационного развития производства, науки и техники. Запрос на создание единого информационного и образовательного пространства привел к переходу в рамках Болонского процесса на трёхуровневую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура – кадры высшей квалификации), а нацеленность общества на усиление позиций и конкурентоспособности России на международных рынках труда и образовательных услуг естественным образом вычленила задачу повышения качества подготовки всесторонне развитых квалифицированных специалистов – выпускников вузов [3].

Этап интенсификации, начало которого многие аналитики относят к 2012 году и связывают с принятием и введением в действие нового закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ [1], в отличие от предыдущих периодов реформ предполагает рационализацию и улучшение структуры и функций субъектов внутри самой системы высшего образования. Организация системы обучения в условиях интенсификации подразумевает, что вузам следует максимально использовать свои внутренние резервы и ресурсы для повышения качества и эффективности образования

[9].

В широком понимании – это внедрение новых, более прогрессивных образовательных технологий, методик, методов и средств, обеспечивающих удовлетворение разнообразных образовательных потребностей современных студентов; смена принципов обучения в сторону демократизации, гуманизации, регионализации, технологизации и персонализации образования; расширение и усиление функций и ролей всех субъектов образования. В более узком смысле интенсификация ведет к рациональному использованию учебного времени на фоне повышения информативной емкости содержания образования; повышает энергичность и производительность процесса обучения за счёт применения активных методов и форм обучения, использования компьютерных и других технических средств; стимулирует мотивацию, активность и познавательную деятельность студентов; побуждает преподавателей к регулярному повышению квалификации, смене исчерпавшей себя авторитарной модели обучения, что в совокупности ведет к оптимизации усвоения знаний студентами, улучшению результативности их обучения, а значит, росту качества образования в целом [3].

Наряду с положениями о единстве образовательного пространства России и преемственности основных образовательных программ, ст.11 закона «Об образовании» [1] и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) гарантируют вузам возможность обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ, а также формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся. Ст.13 и 16 закона «Об образовании» [1] расширяют возможности вузов и в части реализации образовательных программ, предписывая, что сегодня они могут осуществляться образовательными организациями как самостоятельно, так и посредством сетевых форм, при этом впервые на законодательном уровне гарантируется право использования различных форм обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения.

Важность легитимизации дистанционного образования (ДО) как одной из перспективных форм получения высшего образования очевидна, так как ДО долгое время регулировалось в России преимущественно указами Президента и ведомственными нормативными актами (например, Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2005 года №137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»), которые в какой-то степени вступали в противоречие с прежним утратившим силу, но действовавшим на тот момент, Федеральным законом РФ от 10 июля 1992 года №3266-1 «Об образовании» [2], где, согласно ст.10, дистанционной формы образования фактически не существовало. При этом закон регламентировал такие формы освоения образовательных программ, как очная, очно-заочная (вечерняя), заочная, а также обучение в форме семейного образования, самообразования и экстерната. Ст.15 того же закона определяла ДО, как форму проведения занятий с использованием дистанционных образовательных технологий, реализуемых «с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2]. Исходя из этого, форму реализации ДО в вузе до 2012 года можно условно определить, как достаточно ограниченную форму аттестации в виде экстерната с использованием дистанционных технологий [4].

Сегодня, когда основные нормативно-правовые пробелы относительно использования разнообразных сетевых электронных форм для получения образования устранены, российское студенчество может в полной мере воспользоваться всеми

преимуществами, которые предлагает им современное информационное общество. Следует отметить, что современные студенты – это, в основном, так называемое, «цифровое поколение Z», для которого сетевой электронный способ получения учебной информации является нормальной составляющей их жизни. Согласно исследованиям, проведенным экспертами из Центра изучения статистики и динамики поколений (The Center for Generational Kinetics) в Остине (Техас, США), это поколение молодых людей, рожденных в конце 1990-х – начале 2000-х годов, привыкло иметь дело с цифровыми технологиями практически с момента своего рождения. Они регулярно используют Интернет, привычно взаимодействуют и обмениваются информацией посредством синхронных (в режиме реального времени) и асинхронных (с задержкой во времени) инструментов коммуникации, при этом значительная часть их общения происходит на сайтах социальных сетей [17]. Они не расстаются со смартфонами и планшетами, которые позволяют им получать доступ к информации и анализировать её в более быстром и достаточно простом режиме при помощи заранее установленных программ и приложений.

Опыт показывает, что встраивание в учебный процесс привычных для студентов «поколения Z» ИКТ-ориентированных инструментов, средств и ресурсов, а также приемов, методов и технологий обучения, построенных на их применении, в целом, приветствуется студенческой молодежью. При этом очевидно, что подготовка высококвалифицированных специалистов требует помимо технологических компетенций также формирование и развитие у них целого спектра общекультурных и профессиональных компетенций вне зависимости от направлений подготовки, программы которых реализуются вузом. Скорость всех изменений, включая возросшую конкуренцию на рынках труда, сегодня такова, что для потенциальных работодателей все большее значение имеет не диплом, а то, с какими знаниями и профессиональными умениями выпускник выходит из стен университета. Вузы с учётом новых вызовов вводят максимум практических, приближенных к реальности занятий на всех курсах обучения, внедряют разнообразные формы, приемы и методы коллективной работы, которые приучают и адаптируют студентов к командной работе, что является нормой в любой рабочей среде. Всякая коллективная работа, включая обучение и воспитание, невозможна без коммуникации или общения, поэтому любая из форм, методов, технологий, приемов и средств, направленных на сотрудничество, даже при технологическом сопровождении не умаляет роли преподавателя, его/ её опыта и знаний в учебном процессе [6].

Данные опроса, проведенного авторами в ходе эмпирического исследования, подтвердили, что большинство студентов поколения Z осознают необходимость получения высшего образования для успешной карьеры (72%), положительно относятся к участию преподавателей в их обучении (68%) и признают, что построение учебной деятельности в вузе должно быть организованным, управляемым и контролируемым (78%). Часть студентов считает, что истинный профессионализм достижим при обучении в вузе лишь при условии участия будущих специалистов в дополнительных дистанционных образовательных программах (54%), самостоятельном целевом обучении на площадках MOOC (массовых открытых онлайн курсов) и иных ООР (открытых образовательных ресурсов) (66%), параллельной работы по применению полученных знаний и навыков (43%). Лишь незначительная часть опрошенных студентов, в силу своего юного возраста или низкой мотивации, не видит необходимости в расширении процесса образования и обучения до «непрерывности», в том числе для регулярного повышения квалификации или обучения в течение всей жизни. Исследование было проведено нами на базе Казанского (Приволжского) федерального университета в период с февраля по май 2017 года. В исследовании

приняли участие 3 группы студентов 2-4 курсов юридического факультета по направлению подготовки 40.03.01, Юриспруденция. Общее число опрошенных студентов составило 150 человек, в возрасте от 19 до 22 лет.

Анализ литературы по проблематике подтверждает, что высокие темпы развития и распространения ИКТ во все сферы жизни, включая экономику и образование, а также другие видимые изменения, опосредованные процессами глобализации, интеграции и информатизации, актуализируют всплеск интереса к технологически-ориентированным методам обучения в вузе и со стороны преподавателей. По мнению доктора К. Терлоу (Cees Terlouw), признанного эксперта в области методологии проектирования обучения из Голландии (Saxion University of Applied Sciences), с развитием компьютерной техники, популяризацией глобальной сети Интернет, появлением цифрового и сетевого образовательного контента у дистанционного образования появились новые возможности и перспективы по предоставлению качественного образования [10].

Схожей точки зрения придерживаются многие российские и западные аналитики, называя дистанционное обучение, наряду с другими видами онлайн обучения, среди главных трендов в образовании ближайшего будущего [6]. С каждым годом дистанционное обучение приобретает все больше сторонников, поэтому неудивительно, что рейтинговые российские и зарубежные вузы спешат занять свое место в нарастающем тренде и предоставляют возможность получить диплом или повысить квалификацию дистанционно. Дистанционная форма обучения не только содействует расширению доступа к высшему образованию, снижает финансовые и энергозатраты на обучение, устраняет территориальные и временные барьеры, но и повышает качество образования за счет внедрения новейших прорывных технологий, электронных библиотек, создания виртуальных и сетевых платформ, массовых открытых онлайн-курсов (МООК или МООС) и иных электронных образовательных ресурсов [4].

Особый интерес в последние годы вызывают массовые открытые онлайн-курсы или МООК (англ. МООС), которые ЮНЕСКО назвал среди 30 наиболее перспективных тенденций или драйверов в развитии образования до 2028 года. Считается, что именно хМООК и сМООК открывают новые возможности в сфере дистанционного образования [6]. По своей форме хМООК – это, по сути, открытые электронные курсы (ЭОР или учебно-методические комплексы), включающие в себя видеолекции с субтитрами, конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены. В отличие от ЭОР, активно создаваемых, в частности, авторами данной статьи конкретно для студентов определенных направлений подготовки Казанского федерального университета, МООК носят глобальный характер и выходят за рамки одного университета. Авторами МООК также являются преподаватели ведущих университетов, но размещаются курсы на площадках популярных ресурсов онлайн-образования, создаваемых зачастую целыми кластерами вузов по территориальному или тематическому принципу, и адресованы широкому кругу потенциальных студентов, слушателей и тьюторов. В процесс, в основном, вовлечены крупнейшие американские и британские университеты, которые активно участвуют в создании и распространении образовательных ресурсов, учебных курсов и программ, в том числе открытых и бесплатных; они же осваивают коммерческий рынок электронных образовательных услуг [7]. Модель сМООК в качестве дополнения к структуре организации дистанционного обучения по более традиционной модели, хМООК, широко внедряет в учебный процесс привычные для современной молодежи инструменты и средства социального онлайн общения в сети Интернет, создавая открытые форумы, чаты и блоги пользователей (студентов, преподавателей и тьюторов), как для поддержания в интерактивном режиме связи

внутри сообщества, так и для оказания помощи и решения возможных проблем технического и педагогического характера [14].

Первые упоминания о сМООК появились в 2008 году, когда, независимо друг от друга, два эксперта в области образования из США и Канады Брайан Александер (Bryan Alexander) и Дэйв Кормье (Dave Cormier) придумали слово «МООК» для описания сути предлагаемого тогда открытого онлайн курса «Коннективизм и связанные знания» (Connectivism and connective knowledge (ССК08)), разработанного Д. Сименсом (George Siemens) и С. Даунсом (Stephen Downes) на базе Манитобского университета, Канада (the University of Manitoba), для привлечения к обучению как можно большего числа неплатежеспособных студентов из разных уголков мира. В результате курс ССК08 собрал более 2300 студентов, которые получали учебный контент по каналам и лентам RSS (Really Simple Syndication, «очень простое распространение»), при этом вся обширная информация, собранная, обработанная и представленная в этом формате программами-агрегаторами и онлайн-сервисами, позволяла пользователям получать новости мгновенно и в удобном для них виде практически с любого сайта, не заходя на сам сайт. Курс предлагал и другие удобные веб-ориентированные средства и инструменты обучения, включая LMS Moodle (система управления обучением), блоги, общение в 3D виртуальном мире с элементами социальной сети Second Life, а также неограниченные онлайн-встречи в режиме реального времени [11].

Идея, лежащая в основе названия и содержания курса «ССК08», важна для понимания феномена сМООК, поскольку сам курс был посвящен изучению теории коннективизма [12], брал в ней начало и, собственно, строился на её основополагающих принципах, которые в общих чертах передают следующий посыл: преподавание и обучение в современную эпоху будут успешными, если люди научатся строить необходимые для этого отношения, общение и связи, опосредованные целями и задачами сотрудничества и сетевого электронного взаимодействия [13]. Мысль о создании сетевых сообществ, подключении людей друг к другу с целью развития и получения знаний, а, следовательно, создания общества знаний – является одной из ключевых характеристик МООК [15].

По мере того, как Великобритания и США завоевывали образовательные рынки, ведущие университеты этих стран формировали новое видение доставки учебного контента. Так начиная ещё с конца 1990-х, на базе Массачусетского технологического института (MIT) начала формироваться база электронных проектов, целью которых было желание «улучшить обучение людей во всем мире благодаря наличию сети знаний». К 2011 году концепция перевода всех программ в формат дистанционного онлайн обучения нашла свое воплощение в созданном MIT консорциуме OpenCourseWare (OCW) (<https://ocw.mit.edu/index.htm>), и на сегодня это, пожалуй, самая крупная коллекция ресурсов МООС в мире [7].

В 2012 году MIT и Гарвардский университет (Harvard University) возглавили инициативу по созданию новой платформы edX (<https://www.edx.org/>) для дальнейшего продвижения МООС, значительно увеличив количество своих партнеров. Так, по состоянию на конец декабря 2016 года, более 70 ведущих университетов, некоммерческих организаций и корпораций предлагают около 1270 курсов онлайн своим 10 миллионам студентов, зарегистрированным на edX. Помимо предоставления образовательных программ, сотрудники сервера edX вовлечены в исследовательскую работу по изучению проблем образования и, в частности, дистанционного образования. EdX заметно отличается от других поставщиков МООС, таких как Coursera и Udacity тем, что EdX является некоммерческой организацией, работает в сети с открытым исходным кодом Open edX, предлагает множество бесплатных возможностей обучения и вещает курсы и программы, помимо английского, французского и испанского языков,

на таких достаточно необычных языках, как северокитайский (Mandarin) и хинди (Hindi). Udacity (<https://www.udacity.com/>) – это ещё одна популярная платформа, созданная на базе Стэнфордского университета (США) в 2011 году.

Другая некоммерческая образовательная организация, заслуживающая внимания в контексте тематики нашего исследования – это Академия Хана (Khan Academy). Созданная в 2006 году выпускником МПТ и Гарварда С. Ханом (Salman Khan), «академия» (<https://www.khanacademy.org/>) ставит своей целью сделать «качественное образование мирового уровня доступным везде, всегда и для каждого». Сайт академии предоставляет доступ к коллекции из более чем 4200 бесплатных микролекций по широкому кругу дисциплин. При том, что лекции предоставлены на английском языке, действует проект по переводу лекций на другие языки, поддерживаемый волонтерами. В частности, есть отдельный сайт Khan Academy на русском языке (<https://ru.khanacademy.org/>). Проект поддерживается при помощи пожертвований, при этом значительная часть пожертвований приходится на Google и Фонд Билла и Мелинды Гейтс [7].

За прошедшие годы количество и популярность MOOK в университетской среде многократно возросли. Статистика показывает, что количество студентов, зарегистрированных на различных MOOK, варьируется от нескольких сотен до десятков и сотен тысяч. По мнению аналитиков компании J'son & Partners Consulting [8], у одного из самых популярных ресурсов онлайн-образования Coursera со штаб-квартирой в Калифорнии, США (<https://ru.coursera.org/>) на сегодняшний день насчитывается уже более 17 млн. зарегистрированных пользователей, а фонд инвестиций составляет \$146,1 млн. Следует признать, что на 2017 год Coursera – крупнейшая междисциплинарная платформа MOOK. Основанный в 2012 году профессорами Стэнфордского университета Э. Энгном (Andrew Ng) и Д. Колер (Daphne Koller), этот проект MOOK изначально объединял 33 вуза из США, Канады и Великобритании, а далее, в 2013 году, к нему присоединились ещё 29 ведущих университетов и организаций из Европы и Азии. Каталог Coursera, размещенный на их сайте, предлагает широкий ассортимент курсов по различным направлениям, включая гуманитарные науки и искусство, бизнес, социальные, компьютерные, естественные и технические науки, медицину, психологию и биологию, также есть возможность изучать иностранные языки и др. Каждый из курсов, размещенных на Coursera, структурирован по примерно одной схеме, это записанные видеолекции, автоматически оцениваемые тесты, рецензируемые тьютором задания, а также открытые форумы сообщества. Все курсы сопровождаются инструкциями, обратной связью и контролем со стороны преподавателей и тьюторов. Часть учебных курсов и программ предлагаются в открытом и бесплатном доступе, другие же курсы и программы – платные. В зависимости от выбора стратегии, слушатель может потратить разное время и разные деньги на получение образования. Например, можно бесплатно или в зависимости от политики создателей курса, заплатив \$29-\$99, получить новые знания и навыки за 4-6 недель. Обычно в итоге слушатель получает валидацию прохождения курса в виде электронного сертификата (Course Certificate). Можно также попробовать получить новую профессию или специальность; такое обучение в среднем может занять 4-6 месяцев и, зачастую, будет стоить \$39-\$79 за месяц обучения. Итогом станет получение свидетельства о профессиональной подготовке (Specialization Certificate). Сегодня Coursera расширяет возможности обучения, предлагая и гибкую систему получения университетских дипломов и степеней. Короткий и броский рекламный лозунг, которым Coursera предваряет свои курсы и программы гласит: «Мы представляем мир, в котором любой человек может изменить свою жизнь, обратившись к лучшему в мире опыту обучения». Не секрет, что со временем MOOK всё больше

ориентируются на практику, поиск работы и потребности работодателей, поэтому упор делается на продажу комплексного обучения. Так, в частности, обучаясь онлайн можно получить степень магистра в области бизнеса, информатики и науки о данных. Обучение длится, в среднем, 1-3 года, стоимость, в зависимости от курса, варьируется в пределах \$15,000-25,000. В конце обучения сдаются итоговые экзамены, и, при условии успешной сдачи, слушатель получает диплом и степень магистра одного из аккредитованных университетов (Accredited Master's Degree) [14].

Проект онлайн обучения Udemu (<https://www.udemy.com/>) – ещё один пример успешного продвижения MOOK в мировом образовательном пространстве. Он нацелен на взрослую аудиторию, всех тех, кто хочет добавить новые прикладные знания и навыки в свои резюме или полностью изменить карьеру. В отличие от традиционных стандартизованных академических программ, нацеленных на работу в группах, Udemu предлагает вариативность, персонализацию обучения за счёт привлечения специалистов разных отраслей экономики и производства к созданию востребованных практико-ориентированных курсов. Для этих целей Udemu также предоставляет набор авторских инструментов для создания курсов. В целях популяризации образования в глобальном масштабе Udemu наряду с Coursera привлекает корпоративных тренеров и экспертов из разных стран мира, при этом с недавних пор эти сайты размещают курсы и на русском языке [14].

В Европе лидирующие позиции в сфере ДО по-прежнему удерживает британский университет открытого образования, известный как Открытый университет (ОУ Великобритании) (<http://www.open.ac.uk/courses>). Со времени своего создания в 1969 году указом её величества королевы Великобритании университет ежегодно расширяет спектр методов дистанционного обучения. ОУ был назван так, чтобы показать его доступность за счет невысокой цены обучения и отсутствия необходимости часто посещать аудиторные занятия. С 2005 г. одиннадцать лучших университетов Великобритании присоединились к программе бесплатных дистанционных курсов, предоставляемых ОУ [13].

Одним из аналогов платформ MOOK в Рунете является проект Интернет-Университет Информационных Технологий (<http://www.intuit.ru/>), который предоставляет всем желающим бесплатное дистанционное обучение в Национальном Открытом Университете «ИНТУИТ». Ещё одна российская система электронного онлайн-образования, построенная по технологии массовых открытых онлайн-курсов MOOK, Универсариум (<http://universarium.org/>) стартовала в Интернете в 2013 году. В системе представлены бесплатные образовательные курсы преподавателей ряда университетов России (МГУ им. Ломоносова, МФТИ, РЭУ им. Плеханова и др.), а также ведущих российских научных центров. В отличие от систем ДО, использующихся в российских университетах, Универсариум предлагает полноценные бесплатные курсы, выполненные по образовательным стандартам электронного обучения. Проект реализуется при поддержке РИА Наука и Агентства стратегических инициатив. Из других успешных площадок российского сегмента MOOK можно отметить Courson (<https://www.courson.ru/>) – российский аналог Udemu; просветительский проект Лекториум (<https://www.lektorium.tv/>); лидера в обучении иностранным языкам Lingualeo (<https://lingualeo.com/ru>) с 13 млн. пользователей; флагмана в области обучения программированию – GeekBrains (<https://geekbrains.ru/>) и др.

Популярность MOOK несомненна. Это, вероятно, можно объяснить тем, что обучение происходит в сообществах единомышленников, связанных не только сетевым взаимодействием, но и общими целями, установками, мотивами и интересами. Ранее мы отмечали, что концепция MOOK, по сути, опирается на ключевые принципы теории

коннективизма, которая подразумевает, что сетевое сообщество состоит из людей, каждый из которых является отдельной сетью. Личное знание – это тоже сеть, которая поддерживает общее развитие сообщества, которое, в свою очередь, развивая социальную сеть, стимулирует научение отдельных участников. Учеба – это процесс формирования и развития сети, к которой субъект образования постепенно подсоединяет все новые узлы, с которыми устанавливает связи. Изучение определенной научной дисциплины возможно лишь через призму освоения междисциплинарных знаний, то есть для любого научения необходимо сопряжение информационных источников нескольких дисциплин, так как в идеале учебная среда должна воспроизводить приложение определенной научной дисциплины к реальному миру, а это воплотимо лишь во взаимосвязи множества дисциплин и профессий. Учебные возможности сопряжения реализуются в форме взаимодействия с другими людьми (студентами, преподавателями и тьюторами), практического изучения учебных объектов, активного проектирования реальных жизненных ситуаций и встраивания прикладных знаний и навыков в учебную оболочку [12;13;16].

При всей видимой сложности толкования теории коннективизма, смысл его преломления при реализации MOOK достаточно прост и привлекателен для обучающихся. Во-первых, эта форма ДО предоставляет выбор оптимально приемлемого персонализированного подхода к познанию и обучению, которые, по мнению адептов коннективизма, всегда представляют процесс и никогда состояние. Одной из важных характеристик MOOK при этом является наличие у каждого студента персональной учебной среды (Personal Learning Environment, PLE), которая позволяет своевременно обновлять знания, самостоятельно принимать решения, видеть связи и распознавать смыслы различных областей знаний, концепций и идей. Во-вторых, навык работы в сетевых сообществах улучшает коммуникабельность, повышает ответственность, самостоятельность при принятии решений и развивает учебную мотивацию студентов, а работа с техническими средствами позволяет получить дополнительные прикладные знания, столь необходимые в профессиональной деятельности в условиях динамично развивающегося цифрового мира. В-третьих, междисциплинарное обучение предлагает новую форму производства знаний и навыков, когда среда обучения условно трансформируется в реальную среду будущей профессии. В-четвертых, расширение инструментария проектного обучения и геймификации открывают новые возможности для самовыражения и авторской идентичности, развивая тем самым креативность, нестандартное мышление и нацеленность на социально признаваемый успех. С практической точки зрения, после изучения MOOK возможно получение официального сертификата или удостоверения [5].

Опыт преподавания в университете позволяет авторам сделать вывод о целесообразности дальнейшего развития сетевых электронных форм обучения студентов. Следует и далее изучать и аккумулировать лучший отечественный и зарубежный опыт по созданию и внедрению MOOK, OOP в учебный процесс, мотивировать преподавателей на создание и внедрение конкурентных авторских курсов на лучших площадках MOOK, улучшать техническую оснащенность аудиторий, поддерживать инициативных и новаторски мыслящих педагогов.

Литература

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», №273-ФЗ от 29.12.2012 г. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 15.05.2017)
2. Федеральный закон от 10.07.1992 г. №3266-1 г. Москва «Об образовании» URL: <http://www.vsezakoni-rf.ru/fz-ob-obrazovanii-3266-1-rf.html> (дата обращения 15.05.2017)

3. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дис... доктора пед. наук / И.Н. Айнутдинова. – ИППО РАО, Казань, 2012. – ч.1 – 297 с.
4. Айнутдинова И.Н. Перспективы популяризации и внедрения дистанционного обучения иностранным языкам в университетах России // Казанский педагогический журнал, 2017. - № 2 (121). - С. 26-31.
5. Бадарч Д. , Токарева Н.Г., Цветкова М.С. MOOK: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России, 2014. – № 10. – С. 135-146.
6. Джуринский А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. – М.: Издательство «Прометей», 2017. – 240 с.
7. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник РУДН, 2014. – №3. – С.24-30.
8. Кузьмина О.В. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs): проблемы и перспективы // Сб. «Интернет и современное общество», IMS-2015 // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. – Санкт-Петербург, Универ-т ИТМО (23-25 июня), 2015. – С. 88-95.
9. Лунёва Н. А. Этапы реформирования системы высшего образования в России // Территория науки. – Воронеж: АНОО ВО «ВЭПИ», 2013. – №5. –С.17-20.
10. Терлоу К. Тренды, меняющие пространство образовательных технологий: вызов высшему образованию/ Cees Terlouw, Saxion University of Applied Sciences, The Netherlands: доклад на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» Института развития образования ВШЭ, (16 октября) 2012.
11. Cormier, D., & Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and ! engagement. Educause, Vol. 45 (4), pp. 30-39.
12. Cormier, D. & Stewart, B. (2011). Life in the open: 21st century learning & teaching / Dave Cormier, Bonnie Stewart // In S. Murray, (Ed.) Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase 2010, Vol. 14, pp. 24-31.
13. Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. Collective Intelligence and E-learning, Vol. 20, pp.1-26.
14. Hollands, F. M. & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and Reality: Full Report. – Center for Benefit-Cost Studies of Education: Teachers College, Columbia University, NY, USA, Pages 211.
15. Kop, R. & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL). – Canada: Athabasca University, Vol. 9(3), pp. 1-13.
16. Stapleton, P. (2014). Language teaching research: promoting a more interdisciplinary approach. Oxford University Press: ELT Journal, 68(4), pp.432-441.
17. Villa, D. & Dorsey, J. (2017). The State of Gen Z 2017: Meet the Throwback Generation: White Paper. Research by: The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA, Pages 30.

*Т.И. Анисимова
Елабужский институт КФУ,
г. Елабуга, Россия
А.Р. Ганеева
Елабужский институт КФУ,
г. Елабуга, Россия*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: В статье представлен опыт преподавателей Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета по разработке основной профессиональной образовательной программы высшего образования для бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Педагог основного общего образования. Математика». Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является анализ существующих основных профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования, который позволяет сделать вывод о необходимости ввести дополнительные компетенции, направленные на формирование трудовых действий модуля «Предметное обучение. Математика» из профессионального стандарта педагога. Разработанная программа подготовки представлена модулем «Методическая подготовка», основная цель которого обеспечить овладение студентами способностей планировать и реализовывать образовательный процесс в предметной области «Математика и информатика» в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, компетенции, федеральный государственный образовательный стандарт, подготовка бакалавров педагогического образования.

В современной России профессиональное образование – это подготовка бакалавров, способных эффективно работать в динамично развивающихся социально-экономических условиях. Бакалавр должен самостоятельно, быстро и экономно находить и использовать новые научные данные, организовывать исследования, пользоваться всеми современными источниками информации, а также видеть, понимать, теоретически обосновывать и практически решать профессиональные задачи, то есть обладать определенными интеллектуальными и профессиональными компетенциями.

Однако все реформы в сфере образования невозможны без решения главной проблемы – подготовки учителя нового типа. Современной школой востребован учитель-универсал, способный на уровне основного образования выстраивать комплексную картину мира, давать интегрированное знание, ориентируясь при этом на ученика как на уникальную, неповторимую личность, которую нужно не столько учить по образцу, стандарту, стереотипам, сколько «сопровождать» в интеллектуальном и личностном становлении, развитии [6].

В 2016 году в рамках проекта по модернизации педагогического образования преподаватели Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета (ЕИ КФУ) приступили к разработке новых (модернизированных) основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению

44.03.01 Педагогическое образование по профилю «Педагог основного общего образования. Математика».

Данный проект является логическим продолжением первого проекта по модернизации педагогического образования в России. Описание и результаты апробации по первому проекту представлены в работах преподавателей ЕИ КФУ [1; 2; 4]. Они указывают на то, что в процессе модернизации педагогических программ должен быть осуществлен переход от традиционного дисциплинарного к модульному принципу их формирования. Этот принцип продолжен и на втором проекте модернизации. Разработанная ОПОП состоит из 13 взаимосвязанных модулей:

- 1) Общекультурные основы высшего образования.
- 2) Введение в профессиональную деятельность.
- 3) Нормативные основания профессиональной деятельности.
- 4) Культура коммуникаций.
- 5) Методология, методы и организация профессиональной деятельности.
- 6) Обучение, воспитание и развитие обучающихся.
- 7) Научные основы психолого-педагогической деятельности.
- 8) Проектирование, управление и реализация образовательных процессов в основной школе.
- 9) Психология развития обучающихся.
- 10) Основы здорового и безопасного образа жизни.
- 11) Теоретические основы исследовательской деятельности/ Проектирование образовательных программ.
- 12) Предметная подготовка.
- 13) Методическая подготовка.

Авторы статьи, наряду с другими преподавателями кафедры математики и прикладной информатики ЕИ КФУ, участвовали в разработке и апробации программ двух последних модулей. Ими был проведен обзор литературы по проблемам подготовки учителей математики, анализ трех стандартов: профессионального стандарта педагога (ПСП) [7], федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (ФГОС ВО 3++) [8] и федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [9]. Проведенный анализ выявил необходимость введения дополнительных компетенций, основанных на трудовых действиях модуля «Предметное обучение. Математика» из ПСП. Их формулировки и соответствие с трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями представлены в таблице 1.

В модуле «Методическая подготовка» были поставлены следующие задачи:

- формирование знания и понимания приемов сбора, систематизации, выбора и адаптации информации в соответствии с поставленными целями урочной и внеурочной деятельности обучающихся по математике;
- формирование способностей разрабатывать планы различных типов уроков, образовательные программы и реализовывать их в процессе обучения математике;
- формирование способности оценивать и анализировать результаты своей педагогической деятельности и учебной деятельности обучающихся в процессе обучения математике и при необходимости корректировать учебный процесс;
- формирование способности к исследованию собственной профессиональной деятельности.

Таблица 1.

Дополнительные компетенции

Код компетенции	Формулировка дополнительной компетенции	Трудовые действия, необходимые умения и знания из ПСП
ПК-6	Способен формировать у обучающихся осознание абсолютности математической истины и математического доказательства с пониманием смысла и возможности выбора различных путей в решении поставленной задачи.	ТД: Формировать у обучающихся убеждение в абсолютности математической истины и математического доказательства, предотвращать формирование модели поверхностной имитации действий, ведущих к успеху, без ясного понимания смысла; поощрять выбор различных путей в решении поставленной задачи.
ПК-7	Способен формировать у обучающихся умение адекватно оценивать собственный уровень освоения математики, в том числе с использованием математических методов.	ТД: Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример.
ПК-8	Способен формировать математическую культуру обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, с использованием математического языка в урочной и внеурочной деятельности.	ТД: Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример.
ПК-9	Способен формировать у обучающихся умение применять математический аппарат и компьютерные инструменты при поиске информации, анализе и решении учебных и практических задач.	НУ: Совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же – для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом.
ПК-10	Способен совместно с обучающимися создавать и использовать модели математических объектов и процессов с помощью компьютерных инструментов.	НУ: Владеть основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислений – численных и символьных; обработки данных (статистики); экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика).

Программа модуля реализуется в условиях организации деятельности обучающихся по освоению теории и методики обучения математике и имеет

практическую направленность, результатом которой является применение современных методик для обучения школьников математике на основе разработанных студентом программ, уроков и внеурочных мероприятий.

Модуль включает в себя несколько разделов: «Методика обучения математике», «Методика обучения решению задач по математике», «Интернет технологии в математическом образовании», «Практика обучения математике в основной школе», учебную и педагогическую практики.

Объем модуля составляет 27 зачетных единиц (з.е.), из которых 21 з.е. отводится на различные виды практик.

В таблице 2 представлено распределение зачетных единиц по разделам модуля.

Таблица 2.

Распределение зачетных единиц по разделам

№	Раздел	Теоретическое обучение/Практики (з.е.)	Семестр
1	Методика обучения математике (МОМ)	6/0	6,7
	Практика обучения математике в основной школе (ПОМвОШ)	0/3	7
2	Методика обучения решению задач по математике (МОРЗМ)	0/3	7
4	Интернет технологии в математическом образовании (ИТМО)	0/3	7
5	Учебная практика	0/3	7
6	Педагогическая практика	0/9	7
7	Курсовая работа		6,7
	Итого	6/21	

Освоение модуля начинается в шестом семестре с раздела «Методика обучения математике», который является основным и после изучения, которого студенты будут

знать:

- содержание и принципы построения школьных программ и учебников по математике;
- основы теории и методики преподавания школьного курса математики, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;
- особенности преподавания математики в различных возрастных группах учащихся и с особыми образовательными потребностями;
- современные методы контроля и оценки образовательных результатов обучающихся.

уметь:

- собирать, систематизировать, выбирать и адаптировать информацию к уроку и внеурочной деятельности обучающихся по математике;
- применять математический аппарат и компьютерные инструменты в педагогической деятельности;
- разрабатывать и реализовывать план урока по математике и применять образовательные технологии в процессе обучения математике;

- разработка разделов образовательных программ по математике на основе типовых;
- оценивать и анализировать результатов обучения математике и корректировать учебный процесс при необходимости;
- проводить рефлексию своей педагогической деятельности;
- проводить научно-исследовательскую работы под руководством преподавателя в области методики обучения математике;
- организовывать проектную и учебно-исследовательскую работу обучающихся в области математики.

владеть действиями по:

- сбору, систематизации выбора и адаптации информации к уроку и внеурочной деятельности обучающихся по математике;
- разработке плана урока по математике и применение новейших образовательных технологий в процессе обучения математике.

Седьмой семестр обучения почти полностью направлен на методическую подготовку студентов. В нем осваиваются все остальные разделы модуля, а также учебная и педагогическая практики.

Учебная практика студентов является одной из форм организации учебного процесса, направленной на формирование умений профессиональной педагогической деятельности.

Цель учебной практики – приобретение опыта выполнения профессиональных задач исследовательского характера в соответствии с профилем подготовки «Педагог основного общего образования» с предметной специализацией «Математика», приобретение практических исследовательских навыков в будущей профессиональной деятельности, развитие профессиональных компетенций средствами практики [3].

В ФГОС ООО указана предметная область «Математика и информатика». В связи с развитием информатики, усиливается ее влияние на методику обучения математике: формируется определенный стиль мышления, связанный с использованием компьютера, кодированием информации; применяются информационные технологии, ориентированные на повышение эффективности обучения математике. Поэтому в модуль включен раздел (практика) «Интернет технологии в математическом образовании», цель которого обеспечить овладения студентом Интернет технологиями, необходимыми для осуществления педагогической деятельности учителя математики в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [5]. Результатом освоения практики «Интернет технологии в математическом образовании» является разработка и проведение мастер-класса по методико-математической проблеме.

С 19 января по 19 мая 2017 года была проведена частичная апробация модуля на базе Елабужского института Казанского федерального университета в режиме сетевого взаимодействия с образовательными организациями. По итогам апробации был сделан вывод о том, что в процессе освоения разделов модуля оказались наиболее эффективными мастер-классы действующих учителей, совместные групповые проекты в школе, посещение уроков с обязательным их анализом.

Литература

1. Anisimova T.I. Forming Bachelors Labor Actions in Teacher Training When Studying Disciplines of Mathematical and Natural Science Cycle/ T.I. Anisimova // Mathematics Education, 2015, 10(3), 157-165.

2. Elena M. Lyubimova, Elvira Z. Galimullina and Rinat R. Ibatullin, 2015. Practical Orientation Increase for Future Teachers Training Through the Integration of Interactive Technologies. The Social Sciences, 10: 1836-1839. DOI: 10.3923/sscience.2015.1836.1839.
3. Ganeeva A.R. Modern Requirements to the Content Selection of Teaching Physics and Mathematics, Aimed at the Development of Design and Technical Competence of Technical University Students / I. M. Zaripova, V. N. Ivanov, Z. F. Zaripova, R.S. Khataeva, I.G. Ershova, N.I.Merlina, A.R.Ganeeva, E.V.Pavlova //Journal of Sustainable Development. Vol. 8, No. 6. 2015. - P. 104-110. DOI: 10.5539/jsd.v8n6p104.
4. Gilmullin M.F. Workshop on Design and Implementation of Education Programs./ M.F. Gilmullin ,E.L. Pupyshcheva// Mathematics Education. Volume 11, Issue 1 (April 2016), pp. 35-44. DOI:10.12973/iser.2016.2104a.
5. Любимова Е.М., Галимуллина Э.З. Обеспечение готовности будущего учителя к осуществлению информационно- коммуникационной деятельности в условиях усиления практической направленности подготовки. Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Елабуга, 14 ноября 2016 г., ред.кол.: Ф.М. Сабирова (отв. ред.) и др.– Елабуга: ЕИ КФУ. 2016. – 351 с.
6. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / Под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2001. – 300 с.
7. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). (2013). Дата обращения 20.06.17. <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата)» от 4 декабря 2015 г. № 1426. Дата обращения 18.06.17. <http://минобрнауки.рф/документы/7995>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897. (2010, Desember 17). Министерство образования и науки Российской Федерации. Дата обращения 21.06.17. <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

УДК 378.147.88

*Р.Ф. Ахтариева
Казанский федеральный университет
г. Елабуга, Россия*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
«ПЕДАГОГ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» С ПРЕДМЕТНОЙ
СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ «ИСТОРИЯ», ПО УРОВНЮ ОБРАЗОВАНИЯ
БАКАЛАВРИАТ**

Аннотация. В статье раскрываются особенности моделирования практико-ориентированной подготовки «Педагог основного общего образования» с предметной специализацией «История», по уровню образования бакалавриат на основе модульного подхода в условиях сетевого взаимодействия «вуз – школа».

Ключевые слова: моделирование, практико-ориентированная подготовка, предметная специализация, история, бакалавриат, модуль.

Важнейшим фактором, определяющим необходимость разработки модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» «Педагогического образования» с предметной специализацией «История» в соответствии с требованиями федеральных образовательных и профессиональных стандартов является вступление в действие Профессионального стандарта педагога.

Формирование у будущих учителей компетенций, необходимых для эффективной реализации трудовых действий, возможно только путем активного использования возможностей практики, понимаемой как целенаправленная деятельность, имеющая своим содержанием управляемое развитие человека в соответствии с его наиболее выраженными особенностями, потенциально значимыми для общества, а также формирование у него способности к саморазвитию и организуемой в форме практикумов и производственных практик различного типа.

При моделировании практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» представлены два типа практик. Тематические практики (учебно-ознакомительные, учебные – распределенная форма), как и практикумы, интегрированы в структуру каждого модуля и направлены на освоение студентом комплекса отдельных значимых для будущей профессии действий, определяемых целью и содержанием соответствующих модулей. Отработка будущим учителем комплексов дискретных составляющих трудовых действий является необходимым и очевидным условием их последующего синтеза в целостную профессиональную деятельность, встраивания студента в гетерогенную школьную среду, что является целью долгосрочных производственных практик.

Реализовать цели практикумов и практик возможно только в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы, принципиально отличающегося от традиционных форм взаимодействия образовательных учреждений. Сетевая форма реализации образовательных программ представляет собой совместное решение образовательных задач в едином пространстве «вуз-школа», при котором каждое из учреждений-партнеров делегирует другому выполнение части собственных функций на основе наиболее выраженных компетенций партнера. Выстроить общее образовательное пространство означает, таким образом, сделать востребованными и доступными существующие в образовательной среде компетенции.

Организация сетевого взаимодействия вуза и школы позволяет поднять на качественно новый уровень практическую ориентированность педагогического образования на основе деятельностного подхода, трансформированного нами в принцип 4П усвоения знаний: 1. получить; 2. понять; 3. применить; 4. преобразовать.

Моделируя практико-ориентированную подготовку педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Педагогического образования» с предметной специализацией «История» использовали модульный подход. В основу положено следующее понимание модуля, которое А.А. Марголис определил, как «комплексная практико - теоретическая единица, направленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога»[1], мы определяем модуль как интегрированный комплекс учебных разделов, имеющий логическое завершение и разрабатываемый как часть образовательной программы.

Структура основной профессиональной образовательной программы «Педагогического образования» с предметной специализацией «История», по уровню образования бакалавриат включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную):

Блок 1 «Модули», который включает модули, относящиеся к базовой части программы, и модули, относящиеся к ее вариативной части. ОПОП предусматривает изучение следующих учебных модулей:

Модули базовой части:

- «Общекультурные основы высшего образования»;
- «Введение в профессиональную деятельность»;
- «Нормативные основания профессиональной деятельности»;
- «Культура коммуникаций»;
- «Методология, методы и организация профессиональной деятельности»;
- «Обучение, воспитание и развитие обучающихся»;
- «Научные основы психолого-педагогической деятельности»;
- «Основы здорового и безопасного образа жизни»;

Государственная итоговая аттестация;

Модули вариативной части:

«Проектирование, управление и реализация образовательных процессов в основной школе»;

«Психология развития обучающихся»;

Элективный модуль (модуль по выбору): «Теоретические основы исследовательской деятельности»/ «Проектирование образовательных программ»;

«Предметная подготовка по предметной специализации «История»;

Практика (стажировочная).

Блок 2 «Практики» (часть которой реализуется в модулях базовой части (учебная практика), другая часть реализуется в модулях вариативной части (учебная и производственная практика) и производственная (стажерская профильная) практика. Каждый учебный модуль (кроме модуля практики) имеет базовую (обязательную) часть и вариативную, устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовой части модуля, позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности, дальнейшего самосовершенствования.

Модуль практики позволяет проводить студенту «педагогические пробы» с целью «оттачивания» трудовых действий и необходимых умений в образовательном учреждении, участвующем в сетевом взаимодействии образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования.

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация», который относится к вариативной (профильной) части программы.

Основу новой модели подготовки учителя составляет понимание важности создания единого образовательного пространства «вуз-школа» как пространства взаимно востребованных компетенций, необходимых студентам и школьникам (а значит – педагогам и учителям) для их эффективной самореализации. Передать/освоить компетенции можно только в деятельности. Учитывая, что носителями потенциально значимых компетенций выступают все без исключения участники образовательного процесса, выстроить образовательное пространство – значит пробудить потребность в этих компетенциях и организовать деятельность, направленную на ее удовлетворение.

Модуль «Общекультурные основы высшего образования» является универсальным модулем, обеспечивающим формирование компетенций, обязательных для всех направлений и профилей подготовки. Он представляет собой систему учебных мероприятий, выстроенных вокруг дискуссионного практикума и осуществляемых в течение 1 семестра 1 курса и первой половины 2 семестра 1 курса.

Модуль «Введение в профессиональную деятельность» включает следующие разделы:

1. Учебно-ознакомительная практика.
2. Личность и ее развитие в социальной среде.
3. Практикум «Психолого – педагогические основы взаимодействия в образовательном процессе».

Цель освоения модуля: способность организовать взаимодействие с участниками образовательного процесса в рамках реализации образовательных программ.

Модуль «Нормативные основания профессиональной деятельности» представляет собой систему учебных мероприятий, выстроенных вокруг дискуссионного практикума и осуществляемых в течение 1 курса.

Концепция модуля ориентирована на выработку у студентов способности применить полученные знания в области нормативно-правовых основ образовательной деятельности в будущей педагогической профессии.

В современном мире ни одна культура не существует изолированно. Каждый индивидум бессознательно воспринимает окружающий мир и другие культуры через призму своей культуры. Эффективная коммуникация может быть определена как специфическая форма взаимодействия людей в процессе их жизнедеятельности, позволяющая передавать и принимать разнообразнейшую информацию с помощью языка или других сигнальных средств связи) не может возникнуть сама по себе, ей нужно целенаправленно учиться, а для этого необходимо получить определенные представления об основных процессах, лежащих в основе коммуникации.

Цель модуля «Культура коммуникаций»: формирование способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, задач профессиональной деятельности.

Модуль «Методология, методы и организация профессиональной деятельности» включает следующие разделы:

1. Современные педагогические технологии
2. Практикум «Разработка основных и дополнительных образовательных программ»
3. Практикум «Разработка программ учебных дисциплин в ОПОП»
4. Информационно-коммуникационная деятельность учителя
5. Практикум «Контроль и оценка формирования образовательных результатов обучающихся»
6. Производственная практика

Цель освоения модуля: способность участвовать в разработке и реализовывать основные и дополнительные образовательные программы, осуществляя контроль и оценку формирования образовательных результатов обучающихся, в том числе с использованием ИКТ.

Основная цель модуля «Обучение, воспитание и развитие обучающихся»: способность организовывать совместную и индивидуальную деятельность обучающихся на основе использования психолого-педагогических технологий в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Цель освоения модуля «Научные основы психолого-педагогической деятельности»: способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных педагогических знаний.

Задачи:

1. Формирование знания истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, понимания роли и места образования в жизни личности и общества.

2. Формирование способности реализовывать современные, в том числе интерактивные, формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности.

3. Формирование способности организовать полевую практику, лабораторные эксперименты, проектную, игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую деятельность.

Модуль «Основы здорового и безопасного образа жизни» может являться самостоятельным базовым модулем при профессиональной подготовке бакалавра по всем направлениям и при повышении квалификации работников образования (учителя-предметники, классные руководители, педагоги-организаторы воспитательной работы, заместители директора по учебно-воспитательной, воспитательной работе, директора школ). Данный модуль включает в себя разделы «Физическая культура и спорт» и «Безопасность жизнедеятельности и основы медицинских знаний». Цели освоения модуля «Основы здорового и безопасного образа жизни»: формирование способности к обеспечению здорового и безопасного образа жизни.

Задачи модуля:

- формирование способности самосовершенствования физической подготовленности для достижения профессиональных и жизненных целей.

- формирование способности использования современных методов и технологий физической культуры в условиях внеурочной деятельности (физкультурно-оздоровительной, игровой).

- формирование способности обеспечения учащихся безопасными и комфортными условиями в различных чрезвычайных ситуациях в образовательном учреждении.

Цель модуля «Проектирование, управление и реализация образовательных процессов в основной школе»: способность организовывать учебную и воспитательную деятельность с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся основного общего образования, формируя мотивацию, познавательные интересы и способности к изучению предмета.

Элективные модули - это модули, избираемые в обязательном порядке для изучения при освоении образовательной программы. Выбор элективных модулей проводится обучающимися добровольно в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями.

Элективные модули - новый элемент ОПОП, дополняющие содержание профиля, что позволяет удовлетворять разнообразные потребности студентов. Это механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения. С хорошо разработанной системой элективных модулей каждый студент может получить образование с определенным желаемым уклоном в ту или иную область знаний и четко определиться со своим дальнейшим выбором.

Элективный модуль включает разделы:

1. Теоретические основы исследовательской деятельности

2. Проектирование образовательных программ

Студенты выбирают один из двух предложенных разделов:

Содержание модуля «Психология развития обучающихся» непосредственно связано с содержанием модулей «Научные основы психолого-педагогической деятельности», «Методология, методы и организация профессиональной деятельности», «Обучение, воспитание и развитие обучающихся» и имеет следующую

цель: способность разрабатывать и реализовывать программы развития обучающихся (совместно с другими специалистами) с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Программа модуля «Предметная подготовка по предметной специализации «История» устанавливает минимальные требования к готовности и способности студентов к трудовым действиям и определяет содержание и виды учебных занятий и отчетности. Цели освоения модуля: формирование комплексного исторического знания и понимания культурно-исторического своеобразия России, её места в мировой цивилизации. Объем модуля – 54 зачетные единицы теоретического обучения, 12 зачетных единиц практики (учебной). Мы понимаем, что достаточно сложная задача стоит перед данным модулем, все предыдущие модули в своем содержании ориентированы на предметную область «История».

Программа модуля «Проектирование и реализация образовательного процесса по истории в основной школе» устанавливает минимальные требования к готовности и способности студентов к трудовым действиям и определяет содержание и виды учебных занятий и отчетности. Цели освоения модуля: формирование способности будущего учителя к проектированию и реализации образовательного процесса по предмету «История», направленного на формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося в новых социально-педагогических условиях.

Методический модуль «Проектирование и реализация образовательного процесса по истории в основной школе» относится к вариативной части. Для освоения методического модуля обучающиеся используют знания, умения, способы деятельности и установки, сформированные в ходе изучения модулей «Методология, методы и организация профессиональной деятельности», «Обучение, воспитание и развитие обучающихся», «Проектирование, управление и реализация образовательных процессов в основной школе» и «Психология развития обучающихся», разделов предметного модуля «История», «Основы здорового и безопасного образа жизни». Освоение разделов данного модуля является необходимой основой для прохождения педагогической практики и практики в области культурно-просветительской деятельности, подготовки к итоговой аттестации по модулю. Разделы модуля реализуются на 3 курсе (6 семестр) и 4 курсе (7 семестр).

Студент, приступающий к изучению методического модуля «Проектирование и реализация образовательного процесса по истории в основной школе» должен иметь базовую теоретическую и практическую подготовку в области педагогики и психологии. Объем модуля – 6 зачетных единиц теоретического обучения, 21 зачетная единица практики (педагогической).

Каждый модуль характеризуется достаточной степенью завершенности, качественной определенностью целей и задач. Освоение модулей в их совокупности позволяет студенту развить компетенции, необходимые для эффективной реализации трудовых действий в деятельности учителя в полном соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, а также обеспечивает способность будущего учителя к творческому самосовершенствованию, что имеет важнейшее значение в условиях динамично развивающегося общества XXI века.

Литература

1. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая

УДК 378.147.88

Т.А.Баклашова
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КФУ: ОТ ЗАМЫСЛА К РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья раскрывает особенности проектирования и апробации модуля «Практика» основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров направления «Педагогическое образование» в контексте выполнения работ по государственному контракту от 17.08.2016г. №05.015.11.0016 по проекту «2016-01.01-05-015-Ф-129.010». Автор представляет результаты реализации программы учебной практики магистрантов направления «Педагогическое образование» КФУ.

Ключевые слова: практическое обучение, магистрант, проектирование, апробация, учебная практика

Трансформация системы педагогического образования, как в отечественном, так и международном контекстах, предполагает инновирование содержания и технологий обучения будущих педагогов на всех этапах образования, что находит непосредственное отражение в рабочих программах дисциплин (базовая, вариативная части), учебных и производственных практик.

Вышеуказанная трансформация педагогического образования является результатом социально-экономических изменений, как в национальном, так и в мировом масштабе. Российский контекст трансформации сопряжён с реализацией государственной «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [3], объединяющей генеральные цели, задачи и события в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога, закрепленные в принятых федеральных программно-целевых документах: государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013 - 2020 годы» [1], государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика» [2], Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы [5], Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [4].

Контент магистерских программ по педагогическому образованию, согласно ФГОС ВО, профессиональному стандарту педагога необходимо отбирать с учётом доминанты таких видов деятельности как проектирование, управление и исследование, каждый из которых в отдельности представляет собой комплексное явление, а реализация их в триаде имеет высокий синергетический эффект, только при условии профессионального мастерства педагога, должного уровня сформированности трансверсальных компетенций.

Проектирование модуля «Практика» ОПОП подготовки магистров направления «Педагогическое образование» в контексте выполнения работ по государственному контракту от 17.08.2016г. №05.015.11.0016 по проекту «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 выявило необходимость на инициальном этапе реализации процесса целеполагания с фокусом на: развитие психолого-педагогической компетентности магистранта, практического опыта реализации педагогической деятельности в условиях реального образовательного пространства, формирование компетенций, необходимых для исследования и проектирования образовательного процесса, формирование компетенций в области педагогического менеджмента, развитие личностных и профессиональных качеств магистранта в процессе общения и совместной деятельности с обучающимися и педагогическими работниками образовательной организации. Реализация круга задач, стоящих перед магистрантами на практике, позволяет трансформировать собственно педагогическое сознание обучающихся в научно-педагогическое; овладеть общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, необходимыми для проектирования, управления и исследования образовательного процесса; развить опыт сетевого взаимодействия с участниками образовательного процесса и социальными партнерами образовательного учреждения; совершенствовать аналитическую и профессиональную рефлексивную деятельности. При отборе и структурировании содержания модуля «Практика», на наш взгляд, целесообразно:

- учитывать вес (в ЗЕТ) каждого из этапов практики, а также их процентное соотношение (подготовительный -10%, практический – 60%, итоговый - 30%);
- предоставить обучающимся возможность погружения в проблемное (теоретическое) поле (подготовительный этап), соответствующее содержанию их практики, с последующим выходом в образовательную организацию, где ими, на основе получаемого практического опыта, осуществляется прогнозирование фокуса перспективного научного поиска при участии руководителя практики, а также формулируются задания на практику релевантно изучаемым теоретическим дисциплинам;
- планировать практическую деятельность магистрантов (посредством коллаборации в триаде магистр – классный руководитель – учитель-предметник/психолог), с учётом содержания основных направлений педагогической работы в организации, целей и задач, проводимого магистрантом научного исследования;
- ввести в контент программы исследовательскую деятельность в соответствии с поставленными задачами, отобранными методиками и разработанным планом практической работы с составлением краткого заключения и качественно-количественным представлением результатов исследования в соответствии с личной траекторией развития магистрантов;
- при подведении итогов практики, оформления и представления её результатов (дневник практики, отчёт по результатам прохождения практики, путевка на практику с отзывом от образовательной организации и заключением кафедры), включить в контент модуля: - отбор и структурирование аргументационного материала по результатам прохождения практики для участия в итоговых дискуссионных круглых столах; - анализ результатов практики, наиболее удавшихся форм работы; анализ собственной деятельности с указанием субъективных и объективных трудностей, возникших при выполнении основных видов деятельности; - обоснование и защиту полученных научных результатов по практике группами магистрантов на итоговой конференции по практике (стендовые доклады); публикации лучших научно-исследовательских работ магистрантов совместно с руководителями практики в отечественных и зарубежных журналах.

Апробация модуля «Практика» ОПОП подготовки магистров КФУ направления «Педагогическое образование» в контексте выполнения работ по государственному контракту от 17.08.2016г. №05.015.11.0016 по проекту «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 осуществлялась в соответствии с положением о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденным приказом Минобрнауки России от 27 ноября 2015 г. № 1383 (регистрационный номер 18 декабря 2015 г. № 40168).

При реализации учебной практики магистрантов (в рамках Модуля 1) мы руководствовались её целями, а именно:

- знакомство с системой организации учебной деятельности школьников в системе основного общего образования, систематизация, расширение и закрепление профессиональных знаний магистранта, становление профессиональной идентичности магистранта;
- развитие психолого-педагогической компетентности магистранта, практического опыта реализации педагогической деятельности в условиях реального образовательного пространства;
- развитие личностных и профессиональных качеств магистранта в процессе общения и совместной деятельности с обучающимися и педагогическими работниками образовательной организации.

Планирование и организация образовательного процесса по практике (4 ЗЕТ) позволили нам сформировать следующие компетенции (по 1 модулю) - (УК-1,2,3, 6; ПК -3,4) посредством развития следующих умений:

- осуществлять анализ проблемной ситуации (выявить ее составляющие, их функции, связи между ними и т.д.), используя конкретный системный подход; - формулировать суждения, основываясь на «внутренних» (внутренняя непротиворечивость, логика, достоверность и т.д.) и «внешних» (польза, реалистичность, непротиворечивость, применимость и т.д.) критериях; - выбрать оптимальные способы решения профессиональных задач; - разработать концепцию проекта в рамках обозначенной профессиональной проблемы;- реализовать этап планирования проекта в своей профессиональной сфере; - организовать работу команды по реализации проекта в соответствии с планом-графиком; - использовать стратегию сотрудничества при руководстве работой команды для достижения поставленной цели; - демонстрировать адекватную реакцию на позитивные и критические отзывы коллег, учет в своей социальной и профессиональной деятельности интересов, особенностей поведения и мнений людей, с которыми работает/взаимодействует, в том числе посредством корректировки своих действий и др.

В ходе прохождения учебной практики магистранты выполняли два вида заданий (проблематизирующее и рефлексивное), сформулированные релевантно УК, ОПК, ПК (уровень магистратуры) учебного модуля 1. Проблематизирующим заданием на входе в базовый общенаучный модуль явилось следующее:

1. Описать наблюдаемый фрагмент учебной деятельности с характерной проблемой (вопросом) её организации (взаимодействие участников, способы организации учебной ситуации, постановка и принятие учебной задачи, способы выполнения учебных действий, роли и позиции участников, контроль и оценка образовательных результатов учащихся и пр.), решение которого может привести к улучшению учебной деятельности.

1. Обосновать (определить) направление поиска средств решения обозначенной проблемы.

2. Определить средства (методы) достижения ожидаемых улучшений.

3. Определить действия, которые необходимо предпринять участникам учебной

ситуации, чтобы изменить (улучшить) учебную деятельность.

4. Сформулировать собственную позицию в отношении наличия (отсутствия) умений:
 - а) выделять проблему (вопрос) организации учебной деятельности и делать эту проблему предметом специального изучения;
 - б) определять способы и средства решения проблемы (улучшения) учебной деятельности;
 - в) осуществлять реализацию намеченного улучшения учебной деятельности;
 - г) определять эффекты, полученные от реализации полученных изменений.

Рефлексирующим заданием для оценки результатов освоения базового общенаучного модуля образовательной программы явилось следующее:

1. Выделить (определить) фрагмент учебной деятельности с характерной проблемой (вопросом) её организации (взаимодействие участников, способы организации учебной ситуации, постановка и принятие учебной задачи, способы выполнения учебных действий, роли и позиции участников, контроль и оценка образовательных результатов учащихся и пр.).
2. Описать этот фрагмент, используя знаковые и знаково-символические средства.
3. Определить направление решения проблемы улучшения (изменения) учебной деятельности.
4. Указать:
 - а) что нужно знать, чтобы выполнить намеченное улучшение;
 - б) какими средствами (методами) можно решить поставленный вопрос (проблему).
5. Обосновать действия, которые должны предпринять участники учебной ситуации (педагог(и), психолог(и), администрация школы, родители), чтобы обеспечить решение выделенной проблемы.
6. Обосновать средства контроля и оценки образовательных результатов, необходимые для определения эффектов реализации предложенных изменений учебной деятельности.
7. Сформулировать собственную позицию в отношении наличия (отсутствия) следующих умений, требуемых для работы с улучшенной деятельностью (сценирование, моделирование, проектирование, контроль и оценка и др.):
 - а) определять фрагмент(ы) учебной деятельности с характерной проблемой (вопросом) её организации;
 - б) фиксировать (изображать) такие фрагменты в особых знаково-символических схемах и моделях (обозначать роли, позиции участников, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии, способы взаимодействия и др.);
 - в) определять средства и способы изменения (улучшения) учебной деятельности;
 - г) выполнять контроль и оценку образовательных результатов учащихся, достигнутых в результате возникающих изменений.

Результаты практики были представлены и защищены на итоговой конференции по практике.

Основными критериями оценки результатов практик магистрантов явились:

- уровень сформированности профессиональной мотивации (интерес к освоению практических профессиональных навыков, активность, ответственное и творческое отношение к осуществляемой деятельности и т. п.);
- уровень теоретического осмысления магистрантами своей практической деятельности (ее целей, задач, содержания, технологий, методов, результатов, затруднений и т. д.);
- степень сформированности УК, ОПК, ПК, ДК магистрантов;
- степень сформированности конкретных профессиональных действий профессионального стандарта педагога;

- степень сформированности психолого-педагогической и научно-исследовательской компетентности магистрантов;
- степень выполнения всех требований программы практик;
- степень содержательности и грамотного оформления отчетной документации по практике;
- степень сформированности умений презентации результатов практики.

В заключении, хотелось бы отметить, что основными проблемами при реализации учебной практики явились: - недостаточное соответствие компетенций магистрантов входным условиям программы практики (академическая, психолого-педагогическая грамотность и др.); - многокомпонентность, сложность таких видов деятельности как педагогическое проектирование, исследовательский поиск и управление образовательным процессом вызывают большое количество трудностей у магистрантского корпуса, делают необходимым дополнительное консультирование по поводу деятельности на практике, увеличение объема самостоятельной работы; - реализация эффективного обучения в рамках учебной практики требует совместной работы в триаде руководителя практики от ВУЗа, руководителя практики от образовательной организации, самого магистранта, а, следовательно, дополнительного согласования содержательного и процессуального аспектов программы, высокого уровня компетентности и мотивации всех участников процесса, что в реальной педагогической практике достаточно сложно достижимо. Важно подчеркнуть, что процесс апробации модуля «Практика», осуществлялся профессорско-преподавательским составом вузов, а также следующими категориями педагогов: педагогами-наставниками, работающими на базах практик в рамках сетевого взаимодействия, обеспечивающими практическую составляющую модуля – формирование у магистрантов трудовых действий и трудовых функций; исследователями-педагогами из числа научно-педагогических работников, способных обеспечить рефлексивный подход в профессиональной деятельности магистрантов, как в период обучения, так и в период практической подготовки.

Литература

1. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013 – 2020 годы [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://bolplotds.ucoz.net/FEDERAL/gos_programma_razvitija_obrazovanija.pdf
2. Государственная программа «Экономическое развитие и инновационная экономика» [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://government.ru/programs/225/events/>
3. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.iro48.ru/files/documents/5ПРОЕКТ/FEDПРОЕКТ/komplprog.pdf>
4. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2010>

РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации исследовательских компетенций в рамках апробации модуля «Дизайн исследования» основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» в процессе реализации проектной деятельности. Рассмотрены различные точки зрения на понятие «исследовательские компетенции», их реализация через компетентностный подход в обучении аспирантов. Также представлен опыт проектной деятельности и пути решения проблем аспирантов в образовательном процессе.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, компетенции, проектирование, проектировочная деятельность, студенты, аспиранты.

Исследовательские компетенции – одна из важнейших составляющих современного педагогического процесса высшего образования. Ученые отмечают важность формирования данных компетенций, как для преподавателей, так и студентов, и аспирантов. «Именно в процессе обучения в аспирантуре закладываются основные педагогические и исследовательские компетенции научно-педагогических кадров. От развития этих компетенций зависят профессиональные и жизненные ориентиры молодого преподавателя, и исследователя» [2]. Данные компетенции называют «основой для развития интеллектуальных, коммуникативных, проектировочных умений, развивает критическое мышление, творческие способности студентов» [3].

Существуют различные подходы современных ученых к определению сущности и компонентного состава исследовательских компетенций. Одни определяют их, как часть профессиональной компетентности [1], другие - рассматривают данные компетенции, как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций [2], или совокупность знаний и умений [4]. При этом многие авторы отмечают, что компонентный состав включает в себя несколько составляющих, среди которых обязательно присутствуют мотивационный компонент, направленный на потребность в исследовательской деятельности, а также, в современных условиях, информационный компонент, включающий в себя умение находить и обрабатывать информацию, используя при этом современные технические и социо-математические средства.

На каждой ступени образования данные исследовательские компетенции формируются на разных уровнях и включают в себя определенные задачи.

Подготовка студентов предполагает формирование познавательной активности, желание не только получение знаний в определенной области, но и «стремление проверять на собственном опыте педагогические новации, современные педагогические технологии, находить новую информацию из собственного опыта, особая чувствительность к проблемам; способность к дивергентному поиску решения выявленных проблем; способность к рефлексии» [3].

Формирование исследовательских компетенций у аспирантов носит профессиональный характер направленно на успешное решение задачи профессионального рода деятельности. Программа аспирантуры опирается на принцип компетентностного подхода, который предполагает: развитие у обучающихся

способности к самостоятельному решению проблем в будущей профессиональной научно-исследовательской деятельности; интеграцию в содержание образования дидактически адаптированного опыта решения мировоззренческих, познавательных, политических, нравственных и сугубо профессиональных проблем; создание необходимых условий для самостоятельного решения обучающимися коммуникативных, познавательных, нравственных, организационных и прочих проблем образования; оценку образовательных результатов на основе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения. Формирование данных компетенций наиболее продуктивно с помощью проектной деятельности как в индивидуальной, так и групповой работе.

Проектная деятельность обучающихся является «основой реализации проектного подхода, который способствует модернизации высшего образования в сторону его практической ориентированности, с появлением и развитием у обучающихся профессионально-прикладных компетенций» [5].

В рамках апробации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» данные компетенции формируются на различных модулях. По результатам освоения модуля «Дизайн исследования» у аспирантов также формируются исследовательские компетенции в процессе проектировочной деятельности. Они реализовывались как через универсальные компетенции (УК-2 Способен разработать и реализовать научный проект и программу исследований, в том числе в условиях неопределенности), так и общепрофессиональные компетенции (ОПК-5 Способен создавать новые научные знания в области образования и педагогических наук на основе результатов самостоятельных исследований).

Таким образом, проектная деятельность напрямую реализует данные компетенции.

В данной проектной деятельности важно не столько создание проекта исследования, сколько то, как формируется понимание своего исследования, его построение и формирование осознанного исследовательского мышления аспиранта. Данный процесс происходит постепенно, проходит не только на занятиях в несколько этапов, но и в самостоятельной работе, прежде всего.

На первом этапе на занятиях с аспирантами важно обсудить ряд проблем которые актуальны для каждого в своем исследовании. При изучении тем, посвященных методологии педагогики и научного исследования, аспиранты развивают способность работать с научным аппаратом своего исследования. На занятиях, аспиранты учатся создавать новые научные знания в области методологии на основе результатов самостоятельных исследований. Вначале работа носит групповой характер. Проект может быть совместный, даже не связан со своим исследованием, для осмысления. Но гораздо продуктивнее тему группового проекта выбирать приближенно к темам исследования аспирантов, формировать группы по тематике, чтобы подкрепить его работу методологическими основами, но, главное дать ему понимание этих основ его исследовательской проблематики. То есть работа по выбору темы предполагает проработку теоретического фундамента его исследования. А затем – на основе своего исследования при совместном оппонировании друг друга, тем самым аспиранты демонстрируют умение выстраивать и соотносить тему, проблему, объект, предмет исследования, способность критически и системно оценивать научные достижения в различных областях знаний, умение выстраивать гипотезу. Несмотря на то, что у аспирантов «за плечами» выполнение выпускных квалификационных работ, не всем это сразу удастся. Понимание и осознание

данных проблем позволяет актуализировать мотивационный компонент исследовательских компетенций.

На втором этапе важно аспирантам подобрать педагогический инструментарий своего исследования и соотнести его с проблемой исследования. Параллельно изучение таких модулей как «исследовательские методы», аспирантский методологический семинар, позволяют совместно решить проблемы студентов, и приступить к формированию проекта своего исследования. На данном этапе очень важно формирование умения находить и обрабатывать информацию.

На третьем этапе аспиранты получают задание составить план и программу исследования, разработать содержание. Важно обсудить это с научным руководителем, чтобы подкрепить свои предположения с точкой зрения научного руководителя, научной школы. При этом мы разбираем и исследования других научных школ, для осознания данной проблемы. На занятии мы вновь обсуждаем свое понимание избранной проблематики и содержания.

На последнем этапе аспирант презентует свой проект исследования, при участии «оппонентов» (из других аспирантов), при соблюдении процедуры защиты исследования. До этого мы знакомимся с процедурными вопросами на лекциях и в процессе самостоятельной работы.

Таким образом, проектная деятельность позволяет сформировать:

- умение формулировать тему, проблему исследования;
- умение находить системообразующие связи между проектным заданием и деятельностью по реализации проекта;
- способность к целеполаганию, декомпозиции проектных целей и задач, формировать в соответствии с этим этапы, планы и алгоритмы реализации проекта;
- умение организовывать, планировать, прогнозировать, координировать, контролировать деятельность участников проекта, проектных команд;
- умение собирать, отбирать, обрабатывать и анализировать информацию, необходимую для подготовки и реализации проекта;
- умение применять информационный дизайн исследования, использовать прикладные программные продукты для решения проектных задач;
- умение исследовать проектную методологию, выбирать и использовать наиболее адекватные методы решения конкретных проектных задач в соответствии с их условиями;
- способность оценивать предполагаемую теоретическую и практическую значимость результатов исследовательской деятельности;
- способность использовать в проектной деятельности знания и инструментарий наук и учебных дисциплин, изучаемых в ходе образовательного процесса.

Литература

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск: КГУ, 1998. –118 с.
2. Бадмаева С.В. Формирование исследовательских компетенций аспирантов посредством использования научной коммуникации [/http://epsy.fa.ru/publ/formirovanie_obshhekulturnykh_i_professionalnykh_kompetencij_v_sfere_ekonomiki_i_finansov/badmaeva_s_v_formirovanie_issledovatel'skikh_kompetencij_aspirantov_posredstvom_ispolzovaniija_nauchnoj_kommunikacii/7-1-0-144](http://epsy.fa.ru/publ/formirovanie_obshhekulturnykh_i_professionalnykh_kompetencij_v_sfere_ekonomiki_i_finansov/badmaeva_s_v_formirovanie_issledovatel'skikh_kompetencij_aspirantov_posredstvom_ispolzovaniija_nauchnoj_kommunikacii/7-1-0-144).
3. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №8 (Август). – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm>

4. Зеер Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода // Профессиональное образование. –2007. – №4. –С. 9–10.
5. Ширяев Д.В. Оценка результативности проектной деятельности обучающихся образовательных организаций высшего образования. // Интернет-журнал «Науковедение». – 2016. - Том 8, №2 / <http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol8-2> - URL статьи: <http://naukovedenie.ru/PDF/39EVEN216.pdf>

УДК 378 (045)

*И. Б. Буянова,
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
Н. И. Еналеева
Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ АПРОБАЦИИ МОДУЛЕЙ МОДЕРНИЗИРОВАННЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье актуализируются вопросы подготовки педагогов основного общего образования в процессе апробации модернизированных модулей программ педагогического образования. Представлен опыт апробации практико-ориентированных модулей в рамках участия в проекте модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: основное общее образование, профессиональный стандарт педагога, модернизация, модуль, апробация.

В настоящее время в связи с обновлением целей современной системы российского образования к качеству подготовки педагогических кадров и к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом предъявляются новые требования. Решающее значение для будущего российской школы приобретает подготовка учителя в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и Профессионального стандарта педагога. Следовательно, необходим поиск новых форм и моделей подготовки педагога, позволяющих повысить качество данной работы и создать объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования [1].

На решение данной проблемы направлена деятельность коллектива преподавателей МГПИ, являющегося соисполнителем проекта «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования)», реализуемого Казанским Федеральным университетом.

На уровне магистратуры с целью формирования способности будущего педагога планировать и организовывать взаимодействие участников образовательных отношений на протяжении 2016-2017 уч. года был апробирован модуль «Взаимодействие участников образовательных отношений». Данный модуль состоял из

дисциплин «Проектирование и реализация интерактивной образовательной среды», «Тренинг по организации педагогического взаимодействия», «Практикум по организации сетевого взаимодействия» и учебной и производственной практик и НИР.

Знакомство с компонентами модуля в части цели и задач раздела показало привлекательность предвосхищаемого результата. Конкретизация цели в задачах дала возможность усмотреть инструментальный характер профессиональной подготовки: развитие способности магистранта к осуществлению планирования и организации взаимодействий участников образовательных отношений с учетом основных закономерностей возрастного развития; способности магистранта использовать в ходе планирования и организации взаимодействия участников образовательных отношений индикаторов их индивидуальных особенностей; способность использовать технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений для реализации образовательной деятельности.

Коллективная рефлексия содержания разделов сориентировала обучающихся на системное овладение когнитивным компонентом профессиональной педагогической компетентности.

Детальное изучение состава дидактических единиц позволило заключить о соответствии содержания разделов модуля требованиям его актуальности в социальном и теоретическом планах.

Изменения содержания и технологий подготовки педагогов, по замыслу разработчиков, связаны с переносом акцентов на практико-ориентированность, формирование инструментальных образовательных результатов, реализацию процесса подготовки педагогов в условиях сетевого взаимодействия и партнерства организаций высшего и общего образования.

Реалистичность содержания образования оценена вследствие ориентации учебных заданий для практических занятий и самостоятельной работы магистрантов на овладение рядом изучаемых технологий, востребованных современными педагогами-практиками как в профессиональном, так и общем образовании; вследствие распространенности в массовой общеобразовательной практике изучаемых технологий; вследствие потребности массовой общеобразовательной практики в новых или не часто применяемых технологиях; вследствие возможности обретения магистрантами опыта коллективно-распределенной деятельности.

Оптимальное сочетание инновационного и традиционного выражено в предъявляемых к усвоению технологиях: партнерские технологии, обучение по контрактам, кооперативное обучение, взаимообучение, проблемное обучение, коллаборативное обучение, взаимообучение, проблемное обучение и др.

Существенную помощь в усвоении магистрантами системообразующих дидактических единиц оказали методические подстрочники в планах практических занятий. Это сделанные авторами программ аннотации и ключевые слова, а также смыслообразующие подстрочники, типа «Основные идеи интерактивного обучения», «Психолого-педагогические аспекты группового взаимодействия в школьном обучении» и похожие.

Учебные задания для самостоятельной работы, предложенные разработчиками модулей, имели практико-ориентированный характер и были направлены на самореализацию творческого потенциала магистрантов при осуществлении проекторочной деятельности в самых различных формах и технологиях.

Система учебных заданий по конструированию различных элементов взаимодействия с обучающимися на предстоящем уроке в период практики, предложенных авторами программ, создала условия для оптимальной самореализации магистранта в профессиональном взаимодействии.

Учебные занятия были проведены согласно бюджету времени и дидактическим единицам, обозначенным в рабочих программах разработчиками. Нам импонировала идея закономерного характера педагогического процесса, педагогической деятельности, которая нашла воплощение в апробируемой программе в контексте технологизации дидактического процесса, учебного взаимодействия. Это позволило сделать акцент на критериально-ориентированную основу обучения, в формате которого возможно разворачивать педагогическую деятельность, направленную на результаты обучающихся, а не на деятельность педагога в целевом компоненте предстоящего педагогического взаимодействия. Отсюда логически связанной вырисовывалась ориентация на метапредметные результаты не только с позиции непрерывности образования, но, прежде всего, с позиции достижения мета-результата обучающимися – способности самообразовываться.

Несомненным достоинством разработанной системы практических занятий явилось:

– современный терминологический аппарат: это выразилось в том, что на занятиях в обороте находились педагогические термины, отражающие актуальные потребности реальной педагогической практики и достижения современной педагогической науки. К примеру, такие термины, как «взаимодействие», «диалоговое обучение», «интерактивные формы проведения занятий», «педагогика сотрудничества», «креативная педагогика», «педагогика отношений», «педагогизация окружающей среды», «сетевое взаимодействие» и др.;

– инструментальная направленность: введение в содержание практических занятий и самостоятельную работу рекомендованных авторами программ групповых форм обучения (Student Team Learning (STL, обучение в команде; организация обучения в сотрудничестве в малых группах (STAD, Славин; командно-игровая деятельность. Cooperative learning – подход, разработанный проф. Эллиотом Аронсонс; Jigsaw «Пила». Модификацию метода «Пила-2» (Jigsaw-2), разработанная Р.Славиным и др.);), а также групповые учебные задания типа «Разработка фрагмента урока с использованием структур «Мозаика» или «Пазлы», «Разработка фрагмента урока с использованием структур «Трехшаговое интервью» и другие помогут в будущей самостоятельной практической деятельности воспроизводить знакомые магистрантам технологические процедуры.

– развивающий характер: погружение магистрантов на практических занятиях и в системе самостоятельной работы в учебные задания творческого характера повлекло за собой использование базовой технологии «Метаплан», которая с неизбежностью влечет за собой процесс сомышления, проблематизации, рефлексии.

Методическое сопровождение программ разделов, разработанное авторским коллективом Института психологии и образования, оптимально обеспечило организацию учебно-познавательной деятельности магистрантов, коллективное и индивидуальное осмысление полученных в целом и персональном выражении результатов на предмет соответствия их требованиям компетенции ОПК-5, когнитивного, операционально-деятельностного и действенного компонентов профессионально-педагогической подготовки.

Образовательным результатом модуля явилась общепрофессиональная компетенция ОПК-5 «Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений». Предложенная разработчиками система оценочных средств позволила оценить уровень сформированности образовательных результатов (компетенций) модуля. С этой целью применялись следующие оценочные средства: оценка текущей успеваемости – выполнение лабораторных работ, проведение контрольных работ, задания для самостоятельной работы, устный опрос;

промежуточный контроль – подготовка рефератов, выполнение тестовых заданий, составленных с использованием специального программного обеспечения; рубежный контроль – выполнение контрольных работ; итоговый контроль – зачет. Промежуточное оценивание осуществлялось поэтапно в соответствии с освоением теоретического материала и практической подготовки по модулю.

Нами был проведен учет и контроль текущей аттестации в системе балльно-рейтингового оценивания результатов. В Мордовском государственном педагогическом институте накоплен многолетний позитивный опыт отслеживания результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся в данной системе.

Одним из творческих заданий являлось написание эссе. По выбору магистрантов выполнены эссе по темам «Как я себя чувствую в группе», «Если ли что-то, что мешает мне во время групповой работы», «Когда и как я сопротивляюсь/ сопротивлялся во время групповой работы», «Какие мои действия мешают получить во время групповой работы столько, сколько я мог / могла бы получить», «Что помогает мне быть активным (усваивать материал) во время групповой работы», «Каково моё отношение к работе в группе, сотрудничеству и коллегам», «Как повлияло участие в групповой работе на моё поведение».

Анализ текстов эссе показал типичные затруднения обучающихся в групповом и коллективном взаимодействии. К ним отнесены: чувство неуверенности в себе объясняется не личностными качествами, а неумением аргументированно отстаивать свою профессиональную позицию в мозговом штурме на этапе коллективной рефлексии темы, форм, средств предстоящего педагогического взаимодействия (2 человека); действия, мешающие получить во время групповой работы столько, сколько я мог / могла бы получить, объясняются недостаточно толерантным отношением к другому взгляду, вкусу, суждению и т.п. (3 человека); отмечено, что помогает мне быть активным (усваивать материал) во время групповой работы большая начитанность, более широкий круг досуговых интересов, глубокое знание предметной области, доброжелательность (5 человек); своё отношение к работе в группе, сотрудничеству и коллегам оценивается как значимое в силу возможности самореализоваться, пережить ситуацию успеха (2 человека).

Комплекс учебных заданий, связанных с проектированием урока, выполнены магистрантами успешно, что объясняется субъектным педагогическим опытом, сформированным в период обучения в бакалавриате при прохождении различных практик (учебных, летних, производственных и др.). Наибольшую трудность вызывают у магистрантов проектирование целевого компонента с позиций технологического и гуманистического подходов. В целевом компоненте часто проектируются не предвосхищаемые результаты, носителями которых станут учащиеся, а профессиональные действия учителя (объяснить, продемонстрировать, изучить и т.п.). Вместе с тем, устные индивидуальные собеседования, упражнения по корректировке проектирования целевого компонента урока мотивировали магистрантов к профессиональному росту с позиций технологического и гуманистического подходов.

Проведенное бланковое тестирование по предложенным в программах материалам показало усвоение теоретических знаний выше 75 % (магистрант свободно ориентируется в основных понятиях, определениях и выводах данного предмета, умеет применять полученные знания на практике, однако в его ответе содержится ряд неточностей) (2 чел.), выше 85 % (магистрант свободно ориентируется в основных понятиях, определениях и выводах данного предмета, четко представляет основные термины, демонстрирует знания, основанные на дополнительной литературе, и умеет применять их для решения практических вопросов) (10 чел.).

Интеграцию когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональной педагогической компетентности показали магистранты при подготовке и защите проектов педагогического взаимодействия во внеурочной деятельности. Использованная технология работы в парах имела свое положительное значение в формировании общекультурной профессиональной компетенции, связанной со способностями и умениями планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений.

ФОС по модулю представлен защитой проекта «Современная педагогическая технология в действии», который рекомендуется осуществлять с демонстрацией видеоматериалов. В отношении подготовки и оценивания проекта даны подробные рекомендации. Проекты-презентации магистрантов содержали достаточно подробные и интересные предложения по взаимодействию участников образовательных отношений.

Таким образом, предложенные разработчиками оценочные средства для различных форм контроля результатов овладения знаний и формируемой компетенции и критерии их оценки являются корректными, надежными, инструментальными.

Как показала апробация, участие в этом проекте стимулирует преподавателя для поиска новых эффективных стратегий и инновационных технологий в системе профессионального педагогического образования.

Однако, несмотря на положительные результаты, можно констатировать и наличие сложностей и рисков в процессе апробации новых модулей: встраиваемость новых модулей в учебный план, учитывая нормативные требования и требования действующих стандартов, а также сроки проекта не позволяют апробировать полную обновленную программу подготовки магистров, поэтому оценке могут подвергаться (условно) лишь фрагменты (модули) подготовки; возникла потребность в нормативных актах, регламентирующих деятельность образовательных организаций в рамках сетевого взаимодействия [2].

В заключение можно отметить, что полученный опыт апробации позволяет осуществить перенос полученных результатов на другие образовательные программы, не участвующие в проекте, что в современных условиях модернизации системы образования Российской Федерации является крайне актуальным.

Литература

1. Буянова И. Б. Профессионально-ориентированная подготовка педагогов в процессе реализации магистерских программ / И. Б. Буянова, Т. Н. Приходченко, Н. Г. Спиренкова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3(27). – С. 20-23.
2. Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.

СТУДЕНЧЕСКИЙ СОВЕТ КАК ЭЛЕМЕНТ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема вовлечения студенческого совета в независимую оценку качества образования; выделяются компоненты оценки: качества условий, качества процессов, качества результатов. В статье представлен опыт работы ВятГУ по независимой оценке качества педагогического образования с участием студенческого совета. Материалы статьи могут быть интересны педагогам, работающим в рамках профессионального образования, специалистам вуза по оценке качества образования.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования, федеральный государственный образовательный стандарт, студенческий совет.

Обеспечение качества образования и повышения его уровня становится актуальной проблемой для всей системы образования. Основной предпосылкой этого является модернизация образовательной политики, которая обусловлена введением в действие нормативно-правовых документов, содержание которых нацелено на достижение соответствия требованиям времени, интернационализацию, эффективность и качество.

Так в Коммюнике Конференции европейских министров «Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» [1] определено одно из основных направлений политики стран-участниц, заключающееся в мобилизации талантов и возможностей граждан на образование в течение всей жизни человека. Следовательно присутствует необходимость, в рамках профессионального образования расширять спектр возможностей – не только предоставлять возможность учиться, но стимулировать студенчество к осознанию собственной сознательной позиции относительно получения качественного образования. Подключение студенческих объединений к независимой оценке качества образования позволит создать механизм, который будет способен скорректировать образовательный процесс под потребности современного студента, в свою очередь сформировать у них базовые качества личности: самооценку собственных действий, самосознание, самоуправление, самообразование, ответственность и др.

В ФЗ «Об Образовании в РФ» качество образования определяется как «...комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [3].

Основной акцент в определении ставится на федеральные государственные образовательные стандарты, которые играют ключевую роль в подготовке будущих специалистов. Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

При оценке качества образования необходимо ориентироваться на действующий международный стандарт оценки качества ИСО 9001:2000. В его основе лежит процессный подход, в рамках которого образование рассматривается как непрерывный процесс, что предъявляет особые требования не только к организации самой образовательной деятельности, но и к оценке ее качества. В этой связи возникает необходимость:

- организации регулярной и систематической оценки качества, то есть внедрение мониторинга;

- оценки с учетом движущих сил данного процесса – заказчика (общества и различных социальных институтов) и потребителей (студентов и их родителей).

Механизм работы по оценке качества образования основывается на взаимообусловленности действий всех участников процесса оценки, на их взаимодействии и сотрудничестве. Подключение к этому процессу общественных структур, формируемых из студенческого сообщества, позволит создать необходимую и эффективную обратную связь, которая позволит представить независимую оценку качеств образования.

Независимая оценка качества образования рассматривается как оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия предоставляемого образования:

- потребностям обучающихся, их родителей в части оказания им помощи в выборе образовательной организации, образовательных программ;

- потребностям юридических лиц (в том числе самой образовательной организации) в части определения качества реализации образовательных программ, необходимых корректировок этих программ по итогам экспертизы;

- учредителя, общественных объединений и др. в направлении составления рейтингов, других оценочных процедур для последующей разработки и осуществления комплекса мероприятий, направленных на повышение конкурентоспособности организаций, а также на повышение качества реализуемых ими образовательных программ.

В целом оценка качества образования производится внешними и внутренними экспертами (аудиторами качества), исходя из трёх компонентов:

- 1) оценка качества условий (качество оборудованных аудиторий лабораторий, библиотек, пунктов питания, медицинского обслуживания, библиотек, общежитий и др. инфраструктуры, а также качество сформированного расписания, учебно-методической документации);

- 2) оценка качества процессов (качество преподавания, применяемых интерактивных технологий и методов обучения и воспитания, вовлечённость студентов во внутривузовские и международные мероприятия и др.);

- 3) оценка качества результатов (качество научно-исследовательской работы студентов и выпускников, результаты прохождения практик, сформированность компетенций и др).

Представим опыт работы ВятГУ по независимой оценке качества педагогического образования с участием студенческого совета. Проект реализуется на базе информационно-коммуникационной системы «ISS», работающей в сети Интернет и являющейся авторским продуктом Вятского государственного университета. Система включает в себя несколько электронных ресурсов и баз данных, которые между собой имеют непосредственную взаимосвязь и взаимообусловленность в работе.

Независимость оценки в первую очередь достигается путём внедрения принципов объективности, достоверности и включенности наибольшего количества опрошенных (т. е. не менее 70 % от общего контингента респондентов).

В течение учебного года в ВятГУ проходит ряд мероприятий направленных на оценку качества педагогического образования (Таблица 1).

Таблица 1.

План работы по независимой оценке качества педагогического образования со стороны студентов

Направление	Формы/виды	Планируемые результаты	Сроки реализации
1. Анкетирование	«Преподаватель глазами студентов»	Осуществление обратной связи с целью повышения качества преподавания в вузе	ноябрь, апрель
	Оценка условий организации учебного процесса	Удовлетворенность условиями организации учебного процесса	март
	Оценка уровня адаптации первокурсников к обучению в ВУЗе	Выявление уровня адаптации/дезадаптации первокурсников	ноябрь
	Оценка методического руководства научно-исследовательской деятельностью студентов	Оценка работы педагогов, осуществляющих консультации по курсовым и выпускным работам	январь
	Оценка профессиональной подготовки выпускников вуза	Оценка профессиональной подготовки со стороны студентов и работодателей	апрель
2. Независимая оценка качества знаний	1. Экзамены принимают педагоги, которые не преподают учебную дисциплину у данных студентов; 2. Присутствие на экзамене наблюдателей из Студенческого совета по качеству образования	Оценивается объективность преподавателя и уровень качества подготовки студентов	во время сессии
3. Тестирование	Тесты формируются преподавателями в электронной системе вуза и имеют разные уровни сложности	Выявление уровня сформированности компетенций студентов по комплексу освоенных учебных дисциплин	октябрь, февраль
4. Мониторинг официального сайта	Магистрантами оцениваются разделы официального сайта ВятГУ	Выявление уровня соответствия требованиям Минобрнауки России и Правительства РФ для совершенствования качества размещаемой информации	ежемесячно
5. Социологические опросы	Студенческий совет по качеству образования разрабатывает опросники и проводит мониторинг на	Совершенствование работы вуза, выявление уровня информированности студентов	ежемесячно

	конкретную тему среди студентов факультетов		
	«Задай вопрос ректору!» (проректорам по видам деятельности)	выявление фактического мнения студентов об оценке качества созданных условий	два раза в год

С 2013 года студенческий совет осуществляет анкетирование «Преподаватель глазами студентов», которое проводится 2 раза в год. Результаты анкетирования одинаково важны для всех субъектов образовательной деятельности. Для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» – это возможность осуществления обратной связи с целью повышения качества преподавания в вузе. Для преподавателей, занимающихся подготовкой будущих педагогов – выявление мнения студентов для совершенствования технологий и методов работы, формирования соответствующих компетенций (ОК-5 – способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; ОК-6 – способность к самоорганизации и самообразованию; ОПК-1 – готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; ОПК-4 – готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования). Администрация вуза также заинтересована в подключении студенческого совета к оценке качества образования, т.к. они получают возможность определить уровень качества преподавания комплекса учебных дисциплин.

Основными показателями оценки качества образования в анкете являются: качество преподавания (умение изложить материал понятно и доступно, грамотность речи, логичность и связность изложения), обеспеченность учебно-методическими и мультимедийными материалами по преподаваемой дисциплине, объективность и доступность преподавателя при взаимодействии со студентами, личные качества преподавателя (формирование творческой атмосферы и установление контакта со студентами, создание эмоционального комфорта, уважительное отношение к студентам).

Средний балл оценки преподавателей глазами студентов на педагогических факультетах вуза показывает, что студенты оценивают преподавателей положительно, выше 70 баллов (норма для преподавателей – не ниже 65 баллов). Результаты анкетирования представляют интерес для всех субъектов образовательной деятельности, в том числе они позволяют получить обратную связь в направлении повышения качества преподавания в вузе.

Таким образом, вовлечение студенческих объединений в оценку качества педагогического образования является важным механизмом совершенствования образовательного процесса, а также необходимым условием для формирования общекультурных и профессиональных компетенций у будущих педагогов.

Литература

1. Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. –2009. - № 7. - С 156-162.
2. Методические рекомендации Минобрнауки России по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций (утв. заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалко 14 октября 2013 года). [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.06.17).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Омега — Л., 2014. — 134 с.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДУЛЯ ДЛЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА ОПОП ПО
УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ,
ПРОФИЛЮ «ПЕДАГОГ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Аннотация. Проблемы, связанные с системой высшего образования, на сегодняшний день являются актуальными. В статье перечисляются некоторые факторы, подтолкнувшие разработчиков ОПОП на включение в учебный план основной профессиональной образовательной программы по уровню подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилю «Педагог основного общего образования» адаптационного модуля, который предназначен в основном для выравнивания входного уровня студентов через знакомство с основными аспектами и ключевыми проблемами курсов, входящих в этот модуль. Когда на магистерскую программу поступают выпускники бакалавриата разных УГСН, студенты могут получить целостное представление об изучаемых процессах. Основными методами в процессе проектирования модуля были следующие: анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение опыта подготовки учителей в вузах России и в других странах, моделирование. В результате получился модуль из двух дисциплин для студентов - выпускников бакалавриата педагогического направления подготовки и две дисциплины для студентов – выпускников бакалавриата непедагогического направления подготовки. Данный модуль может быть встроен в ОПОП педагогического направления подготовки любого вуза.

Ключевые слова: учебный план, модуль, магистратура, педагогическое образование.

Проблемы, связанные с системой высшего образования, на сегодняшний день являются актуальными. В последние несколько лет происходит перестройка системы высшего образования. В центре внимания многих исследователей сегодня оказалась подготовка учителя для современной школы. Исследователями рассматривается распределенная модель подготовки учителя в Казанском федеральном университете [13, с.60], подготовка будущего учителя к реализации программы воспитания и социализации [14, с.53], рефлексивная деятельность студента в системе психолого-педагогического образования как показатель его готовности к профессиональной деятельности [12, с.59; 19, с.150], разработка межвузовского ЭОР в условиях сетевого взаимодействия [11, с.57], академическая мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия [8, с.62], современные формы организации учебной деятельности студентов [5, с.80], развитие логического мышления у студентов-первокурсников в процессе решения педагогических задач [3, с.131], развитие профессионального мышления у студентов-будущих учителей [4, с.140], подготовка отчета преподавателя о реализации учебной дисциплины в системе управления качеством профессионального образования [9, с.23], участие студентов в социальных проектах [22, с.802], творческая деятельность студентов в учебном процессе [21, с.739], совместная деятельность преподавателя и студента [20, с.1740], особенности научно-исследовательской деятельности студентов во время прохождения педагогической практики [7, с.167], процесс социализации будущих учителей в воспитательной системе вуза [2, с.66], новые социальные роли студента во время педагогической практики [1, с.95; 18, с.119], социализация студентов в полиэтническом пространстве КФУ [6, с.141], ценности

образования [15, с.110; 16, с.565; 17, с.153] и т.д. Современная школа меняется чрезвычайно быстро, вузу надо поспевать за этими изменениями и готовить специалистов с компетенциями, которые прописаны в Профессиональном стандарте педагога. Приоритетным направлением в реформировании высшего образования является содержание образования.

В Институте психологии и образования КФУ реализуется проект «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»)). В рамках данного проекта группа преподавателей стала разработчиком одного из модулей учебного плана основной профессиональной образовательной программы по уровню подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилю «Педагог основного общего образования».

Часть студентов на 2-3 курсах непедагогического направления подготовки вдруг обнаруживают, что выбрали не ту профессию, что их призвание быть учителем. Сегодня работать в школе приглашают выпускников бакалавриата непедагогического направления подготовки и многие откликаются на данное предложение. Именно этим студентам трудно продолжить свое обучение по новому направлению подготовки в магистратуре. Для таких студентов необходим, по нашему мнению, небольшой модуль в учебном плане, который может выступить в качестве адаптационного блока и помочь сориентироваться в новых для них областях: педагогики и психологии.

Модуль «Моделирование поликультурного воспитательного пространства основной школы (адаптационный блок)» является частью основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование профилю «Педагог основного общего образования» (уровень магистратура).

Целью данного модуля является выравнивание входного уровня студентов, получивших образование по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилю – педагог среднего общего образования, через знакомство с основными аспектами и ключевыми проблемами модуля, формированием целостного представления об изучаемых процессах; сформировать способность будущего педагога проектировать учебную деятельность с учетом особенностей социальной ситуации, развития обучающихся основного общего образования в поликультурной образовательной среде.

Входными условиями для освоения модуля являются знания, умения, опыт деятельности, сформированные при освоении программы бакалавриата:

- способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;
- способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;
- знать конвенцию о правах ребенка;
- уметь применять нормативно-правовые акты в сфере образования и нормы профессиональной этики;
- этапы исторического развития России (включая основные события, основных исторических деятелей);
- основы ряда культурных традиций мира (в зависимости от среды и задач образования)
- основы мировых религий (христианства, ислама, буддизма);

- основы философских (в том числе этических) учений;
- находить необходимую для саморазвития и взаимодействия с другими информацию о культурных особенностях и традициях различных социальных групп;
- использовать знания о культурном многообразии для расширения своего кругозора и саморазвития;
- недискриминационно и конструктивно взаимодействовать с людьми с учетом их социокультурных особенностей в целях успешного выполнения профессиональных задач и усиления социальной интеграции;
- демонстрировать уважительное отношение к историческому наследию и социокультурным традициям различных социальных групп.
- владеть действиями (навыками) по соблюдению правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики - в условиях реальных педагогических ситуаций.

Не все студенты - выпускники бакалавриата непедагогического направления подготовки соответствуют этим условиям.

Модуль «Моделирование поликультурного воспитательного пространства основной школы (адаптационный блок)» является модулем, обеспечивающим формирование универсальной компетенции, обязательной для всех направлений подготовки в рамках одного уровня высшего образования, в данном случае магистратуры. В процессе освоения модуля формируются следующая компетенция: УК-5 (способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия). Модуль закладывает основы для формирования следующей профессиональной компетенцией: ПК-4 (способен к проектированию учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся основного общего образования (включая разработку совместно с обучающимися и другими участниками образовательных отношений индивидуальной программы развития и индивидуального образовательного маршрута, выбор будущего профиля обучения).

Данный модуль изучается на 1 курсе в 1 семестре. Общая трудоёмкость модуля составляет 2 з.е.

Формирование предусмотренных программой модуля необходимых знаний, умений осуществляется в процессе проблемных и информационных лекций, учебной практики и научно-исследовательской работы магистрантов, работы в парах и малых группах. Формирование навыков использования полученных знаний осуществляется в процессе учебной практики и научно-исследовательской работы магистрантов. Способность к осуществлению педагогической рефлексии, к налаживанию профессиональных контактов с другими участниками образовательных отношений, адекватно объяснять особенности поведения и мотивации людей различного социального и культурного происхождения в процессе взаимодействия с ними, создавать и поддерживать недискриминационную среду взаимодействия при выполнении командной работы, межкультурного общения с целью достижения взаимопонимания на основе толерантности формируются путём обсуждения актуальных проблем планирования и организации взаимодействия участников образовательных отношений в ходе диспутов в рамках семинара, заслушивание и обсуждение сообщений в процессе практических и тренинговых занятий, просмотр сопровождающего сообщения презентационного материала, написание и презентация студентами эссе и рефератов, разработка, реализация и презентация творческого проекта.

Освоение раздела начинается со входа в модуль (проблематизирующее задание модуля на учебной практике). В процессе развёртывания учебных событий непрерывно

осуществляется рефлексия студентом достигнутых образовательных результатов. Предметом рефлексии являются, с одной стороны, ожидания студента от раздела, с другой – уровень формирования предусмотренных программой дескрипторов. Индивидуальная работа студента включает: подготовку к участию и участие в диспутах в рамках семинара, работу с ЭОР, защиту творческого проекта по разделу и итоговое событие по модулю.

Достаточно много практических занятий проводятся в интерактивной форме. Это требует дополнительной подготовки как преподавателя, так и студентов. Необходимо заранее предупредить студентов о необходимом для занятия материале (и теоретическом и практическом), либо готовить его самому.

Интерактивные занятия необходимо проводить, используя различные методики, чтобы не было ощущения похожести. Особенно тщательно надо продумывать этап представления результата работы групп и строго выдерживать временные нормы.

Неотъемлемой частью любого изучаемого курса, посредством которой реализуются на практике современные педагогические технологии, является методический комплекс, который должен включать в себя:

- мультимедийную систему, с помощью которой преподаватель проводит лекционные и практические занятия в специально оборудованной аудитории;
- «скрин-шот» — специальный раздаточный материал, специфика которого состоит в том, что помимо справочно-информационной функции, он выполняет функцию активизатора творческой деятельности студента при заполнении им специально разработанных схем, блоков, указателей и т. д.;
- набор интерактивных технических и программных средств обучения.

Приступая к работе, необходимо внимательно отнестись к сформулированным в программе основным требованиям к знаниям, умениям и навыкам по курсу к концу семестра. Эти требования должны служить постоянным ориентиром для преподавателя. Преподавателю, которому не досталась группа студентов, получивших образование по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль – педагог среднего общего образования, необходимо всегда помнить, что это группа выравнивания, студенты которой требуют особого внимания. Данная группа студентов всего по двум разделам модуля должна иметь знания об особенностях работы с учащимися основной школы.

Формы обучения: фронтальная (лекции, мини - конференции), групповая (семинарские, практические, тренинговые занятия), индивидуальная (консультации для выполнения самостоятельных и творческих работ, организация самоконтроля и систематизации знаний студентов с помощью тестовых заданий).

Вся учебная работа осуществляется на лекциях, практических занятиях. Каждая лекция раскрывает определенные вопросы содержания учебного раздела. На практических занятиях осуществляется текущий контроль работы студентов, формируется умение самостоятельно выступать с устными докладами, вести дискуссию, умение слушать партнера, идет отработка компетенций обучающихся, формируемых в результате освоения раздела.

В качестве одной из форм обучения выступает и самостоятельная работа студентов. Во время выполнения такой работы студенты получают возможность получать знания из первоисточников, приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса.

Методы обучения. Основными методами обучения являются как традиционные (лекция, беседа, изучение первоисточников, опрос, поисковые, исследовательские), так и нетрадиционные (деловая игра, мозговой штурм, групповая дискуссия, развивающие упражнения, элементы тренинга, видео-презентации).

Форма контроля осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы, включающей учет активность на лекционных и практических занятиях, творческий подход в выполнении заданий. Баллы позволяют осуществлять промежуточный контроль – выступления на практических занятиях, выполнение самостоятельных и творческих заданий, тестовых заданий для взаимопроверки усвоенного материала, толкового словаря для вновь введенных специальных терминов.

Необходимо отметить, что освоение модуля происходит с одновременным прохождением учебной практики и выполнением научно-исследовательской работы. Итоговая аттестация проходит по всему модулю.

Формой итоговой аттестации по модулю является Событие: презентация «Проектирование развития педагогической рефлексии в поликультурной образовательной среде». Проект выполняется как в процессе освоения модуля (проектирование), так и во время прохождения учебной практики.

Проект «Проектирование развития педагогической рефлексии в поликультурной образовательной среде» включает в себя: разработку, организацию и проведение в дальнейшем на базе лицеев КФУ "Лицей имени Н.И. Лобачевского" КФУ и "IT-лицей КФУ" и в других образовательных организациях.

Презентация проекта «Проектирование развития педагогической рефлексии в поликультурной образовательной среде» является итоговым событием по освоению модуля и проходит в виде отчета по всем этапам проекта с демонстрацией материалов.

Литература

1. Габдрахманова Р.Г. Новые социальные роли студента во время педагогической практики // Актуальные проблемы современной педагогической науки: сборник междунар. научной конференции. - 2017. - С.93-97.
2. Габдрахманова Р.Г. Процесс социализации будущих учителей в воспитательной системе вуза // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире: сборник статей междунар. науч.-практической конф. - Уфа: АЭТЕРНА, 2017. - С. 65-67.
3. Габдрахманова Р.Г. Развитие логического мышления у студентов-первокурсников в процессе решения педагогических задач // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития: сборник статей междунар. науч.-практической конф. - Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. - С. 130-132.
4. Габдрахманова Р.Г. Развитие профессионального мышления у студентов-будущих учителей в процессе решения педагогических задач // Инновационные процессы в научной среде: сборник статей междунар. науч.-практической конф. - Уфа: АЭТЕРНА, 2017. - Ч.2. - С. 140-141.
5. Габдрахманова Р.Г. Современные формы организации учебной деятельности студентов// Казанский педагогический журнал.- 2015.-№3 (110).- С.79-82.
6. Габдрахманова Р.Г. Социализация студентов в полиэтническом пространстве КФУ // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сборник междунар. форума по педагогическому образованию: Часть 1. - Казань: Отечество, 2017. - С. 139-144.
7. Габдрахманова Р.Г., Мингазова Л.М. Особенности научно-исследовательской деятельности студентов во время прохождения педагогической практики // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей междунар. науч.-практической конф. - Пенза: Наука и Просвещение, 2017. - С. 166-168.
8. Габдрахмановна Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е. Об академической мобильности студентов в условиях сетевого взаимодействия //Образование и саморазвитие.- 2016. - № 1 (47). - С. 58-64.

9. Габдрахманова Р. Г., Хусаинова Р. М., Чиркина С.Е. Отчет преподавателя о реализации учебной дисциплины в системе управления качеством профессионального образования // Педагогическое образование в России. - 2015. - №6. - С. 20-25.
10. Габдрахманова Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е. и др. Разработка курсов повышения квалификации – неотъемлемая часть работы над образовательным проектом // Психологическая наука и образование, 2015. - Том 7, № 4. - С.-73-93. doi:10.17759/psyedu.2015070408
11. Габдрахманова Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е. Разработка межвузовского ЭОР в условиях сетевого взаимодействия // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2016. - № 11. - С. 55-59.
12. Габдрахманова Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е. Рефлексивная деятельность студента в системе психолого-педагогического образования как показатель его готовности к профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. -2015. - №2 (44). - С. 55-61.
13. Габдулхаков В.Ф., Габдрахманова Р.Г., Насибулов Р.Р., Гарнаева Г.И., Шакирова К.Б., Мавлюдова Л.У. Распределенная модель подготовки учителя в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. - 2016. - №2 (48). - С. 47-62.
14. Хузиахметов А.Н., Габдрахманова Р.Г. Подготовка будущего учителя к реализации программы воспитания и социализации // Казанский педагогический журнал. - 2015. - №3. - С. 50-54.
15. Gabdrakhmanova R.G., Kalimullina G.I., Ignatovich V.G. Professional pedagogical education quality management // Mathematics Education.- V.11(1).-P. 103 - 112.
16. Gabdrakhmanova Rashida G., Khuziakhmetov Anvar N. Relationship of ecology and socialization of schoolchildren personality // Modern journal of language teaching methods. - 2017. – V.7(3). - P.562-569.
17. Gabdrakhmanova R.G., Khuziakhmetov A.N., Yesnazarova U.A., The formation of values of education in the mathematics teachers of the future in the process of adaptation into university study//International Electronic Journal of Mathematics Education. - 2015. - V.10(3). - P.147-155.
18. Gabdrakhmanova R.G., Khuziakhmetov A.N., Yesnazarova U.A. Pedagogical conditions of socialization of senior pupils in school labor unions // Mathematics Education. - 2016. - V.11(1). - P.113-121.
19. Khusainova R., Chirkina S., Gabdrakhmanova R. The Role of the Reflective Activity of Students in Individual Educational Trajectory // Review of European studies. - 2015. - V. 7(5). - P.146 -152.
20. Khuziakhmetov A.N, Gabdrakhmanova R.G., Educational process: Co-authorship of the teacher and the student//Social Sciences (Pakistan). - 2015. - V.10(7). - P.1736-1742.
21. Khuziakhmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. Creativity in Joint Activity of Teacher and Student in the Learning Process // Mathematics Education. - 2016. - V. 11(4). - P. 735-745.
22. Yarullin Ilnar Fagimovich, Gabdrakhmanova Rashida Gabelbakiyevna. Development Of Students? Civil Responsibility In The Process Of Social Projecting. The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences - Social and Behavioral Sciences.- 2015.- V.191(2).- P. 801–804.

*А.А. Гагаев,
ФГБОУ ВО «НИ МГУ им. Н.П. Огарёва»,
г. Саранск, Россия
П.А. Гагаев П.А.,
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Россия
Бочкарева О.В.,
филиал СамГУПС, г. Рузаевк, Россия*

ОБЩАЯ МОДЕЛЬ ЭТНИЧЕСКОГО И ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Непрерывное воспитание и образование суть не есть процесс роста образования в смысле роста знания в сознании на протяжении всей жизни, но общее благо (не коммерческая услуга, бесплатно для граждан) как часть общего воспитания и образования и развитие естественной творческой, креативной способности расово-этнической личности; по этапам поло-демографического цикла (пренатальный период, 0-1, 1-3, 3-6, 6-12, 12-19, 19-25, 25-50, 50-64, 64-90, 90 и выше); развитие институционально и в самопознании и самоформировании, самоактуализации, признании; образование и организация наследования в социальных группах способности образования и воспитания; имея содержанием определенность глобальной (права человека и структура науки) и этнической школы (этическая модель науки и культура как момент всечеловеческой культуры в совместимости, выводимости, следовании с глобальной школой), оптимизацию теоретического, фундаментального, эмпирического, прикладного, разработочного знания и опыта; осуществляя расово-этническую идентичность и идентификацию в укрупненные блоки профессий; имея целью естественную способность открытия и изобретения и оптимизацию коллективизма и индивидуализма, совершенствовании высвобождаемой естественной природы расы и этноса в совместимости, выводимости, следовании с природами других этносов и рас и преодолевая становление в человеке вида *homo debilis* и искусственности; осуществляя адаптацию личности в поло-демографических циклах к непрерывно изменяющейся среде, включая коррекционную психологию и педагогику; поддерживаемое соответствующей конституционно-правовой и экономической, университетской средой.

Ключевые слова: непрерывное образование, его форма и содержание, глобальное и этническое образование, возможность и условия непрерывного образования, цель, высвобождение естественной природы рас и этносов в совместимости, выводимости, следовании, искусственность, совершенствование, финансовые, юридические и институциональные основания непрерывного образования.

1. Теоретическое основание исследования - теория соотношения теоретического, фундаментального, эмпирического, прикладного, разработочного знания в теории развития личности и ее способности открытия и изобретения в этнической русской школе и в западных школах, прежде всего в теории Я. А. Коменского, теория ВПФ. Непрерывное образование - часть общего образования и воспитания, но если нет единой совместимой системы воспитания и образования в Примордиальной традиции, то нет и непрерывного образования.

2. Определим форму непрерывного образования и воспитания. Непрерывное воспитание и образование суть не есть процесс роста образования в смысле роста

знания в сознании на протяжении всей жизни, но общее благо (не коммерческая услуга, бесплатно для граждан) как часть общего воспитания и образования и развитие естественной творческой, креативной способности расово-этнической личности в телеологии оптимизации интенций коллективизма и индивидуализма, истины, равенства, справедливости в жизнедеятельности этнического человека; по этапам полодемографического цикла (пренатальный период, 0-1, 1-3, 3-6, 6-12, 12-19, 19-25, 25-50, 50-64, 64-90, 90 лет и выше).

3. Непрерывное образование должно оптимизировать содержание глобальной школы и этнической, подчиняя первую второй в естественной цели высвобождения этнорасовых способностей каждого этноса в совместимости, выводимости, следовании с другими, отрицая ассимиляцию этносов и миграционный процесс. Каждый этнос должен хорошо жить в своем месторазвитии.

А) Глобальная школа. Содержание.

Б) Глобальное обучение имеет 4 вектора: 1) тематика жизни в пространственном аспекте: индивид - локальные среды – мир, планета в целом; 2) временной срез - прошлое, настоящее, будущее; 3) ключевые темы глобального характера; включая тематику прав человека: права, их нарушение, реализация; трансляция и усвоение культуры, мировой культуры, национальных культур; 4) формирование холистского мышления, то есть методология постижения глобальных проблем.

4. Этническая русская школа. Принципы.

Принципы этнопедагогики.

1) Принцип антропологичности или введения комплекса *homo sapiens* и преодоления комплексов его отрицающих: *homo debilis*, Разрушительности (садизм, некрофилия, садомазохизм, нарциссизм, инцестуально-симбиотический синдром, неофилия, скопофилия, перверсии и т.п.), функционализма, глобализма, Лотреамона, несовместимости людей в связи с развитием эгоизма и свертыванием коллективных рефлексов. Развитие комплекса Л.Н. Толстого - М. Ганди (ненасилия).

Комплекс несовместимости и темибилности включает себя следующие параметры: стремление к лидерству (эгоцентризм, лабильность, агрессия, аффекты собственности, власти, неспособность к любви, дружбе, сорадованию и состраданию); эмоциональная неустойчивость; агрессия; дезадапбельность; высокий порог фрустрации; неспособность к состраданию и сорадованию, любви и дружбе; женско-мужские перверсии; разрушение коллективных рефлексов; утрата этнокультурной и культурно-типической идентификации; религиозные перверсии (комплекс абсолютности истины и справедливости, превосходства, исключительности, полноценности - неполноценности, межконфессиональной ненависти, Иуды, использования религиозных мотивации для захвата власти, собственности, тщеславия).

2) Принцип понимания русского культурно-исторического типа как единства в единосущии, неизменности, неслитности, нераздельности, неразлучности тюрок, ирано-алан, угро-финн, евразийцев и любых этносов Евразии, славян развивающихся в форме суперэтносов и гиперэтносов русские, имея общий материнский язык - русский, общий и особенные КПЛ.

3) Принцип природосообразности А. Дистервега, Я.А. Коменского. Действие в школе природосообразно, не противореча естественной этнокультурной природе человека.

4) Принцип выделения в воспитании и образовании структурных оснований совместимости, выводимости, следования культур - антропологических, гносеологических, онтологических, логических, аксиолого-религиозных, социокультурных, государственно-правовых, психолого-физиолого-педагогических,

совмещающихся, выводимых, следующих на основе принципов истины, равенства, справедливости и праведности (П.А. Гагаев).

5) Принцип формирования инвариантной модели общерусской школы, содержащей этнокультурные структуры всех культур Евразии (П.А. Гагаев).

5. На каком языке должно осуществляться непрерывное образование?

К 2100 году сохраняется пять языков - английский, китайский, испанский, арабский, русский, если русский народ не вымрет. Непрерывное образование, поэтому, может осуществляться эффективно только на этих пяти языках. В связи с этим исчезновение других языков - неизбежно. Сохранять культуру и природу этносов, чьи языки отмирают, следует путем создания курсов по логике, КПЛ, сказке, мифологии, искусству, культуре этих этносов. Так будет сохранен индивидуальный тип мышления всех этносов и их логики мышления.

6. Содержание непрерывного образования.

1) Содержание глобальной школы.

2) Содержание этнической школы. Этнокультурная модель науки и творчества, открытия и изобретения, логики этнического мышления, теория культуры, сказка, мифология, искусство. Философия, математика, естественные науки, технические науки, гуманитарные, социальные науки, искусство, религия. Этнокультурная форма, содержание и система науки.

7. Непрерывное образование осуществляется фирмами по освоению их высоко технологических продуктов, в особенности в сфере инженерии. Это, например, такой продукт как программный комплекс в САПР SolidWorks фирмы SolidWorks как независимого подразделения фирмы Dassault Systems (Франция). Среда комплекса - Microsoft Windows

8. Конституционно-правовые, институциональные и финансовые основания непрерывного образования в субъектах Федерации. Новый Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273 ФЗ, 2013 г. не содержит раздела по непрерывному образованию. В законе образование определено как общественное благо. Соответственно непрерывное образование - общественно значимое благо, осуществление которого имеет целью развитие естественной креативной способности открытия и изобретения и социальную адаптацию личности в этапах полодемографического цикла [Новый Федеральный закон, 2013: 3,4,8,9].

Литература

1. Вестник Елецкого государственного университета. Вып.7. Серия Педагогика». - Елец: ЕГУ им. А. Бунина, 2005.-502 с.
2. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX века: культурно-исторический аспект, 2-е изд. - Саранск, 2008. - 522 с.
3. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Педагогика невмешательства (очерк одной педагогической идеи). - СПб.: Алетейя, 2014. - 284 с.
4. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. Принят госдумой РФ 21 декабря 2012 г. Вступает в силу с 1 сентября 2013 г. - М.: Проспект, 2013. - 160 с.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» посредством практико-ориентированных занятий. Целью исследования является демонстрация того, что одним из самых эффективных интерактивных методов обучения является на сегодняшний день ролевая игра, на примере которой автор показывает один из способов формирования общепрофессиональных компетенций ОПК-3 и ОПК-6 у будущих педагогов. Результатом применения ролевых игр в процессе обучения явилась переоценка студентами способов взаимодействия с обучающимися, получение в квазиусловиях первичного навыка партнерского взаимодействия, направленного на личностное развитие школьника.

Ключевые слова: ролевая игра, общепрофессиональные компетенции ОПК-3, ОПК-6, обратная связь, квазиусловия.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее ФГОС ВО) определил, что выпускник-бакалавр, обучившийся по направлению подготовки «Педагогическое образование» должен владеть определенными общепрофессиональными компетенциями, направленными на решение профессиональных задач, связанных с реализацией следующих видов деятельности педагога:

- педагогическая деятельность, предполагающая изучение возможностей и потребностей обучающегося, осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО, использование технологий, которые соответствуют их возрастным и индивидуальным особенностям, создание развивающей и безопасной образовательной среды, способствующей личностному развитию каждого ребенка;

- проектная деятельность, направленная на развитие личности обучающегося через моделирование индивидуальной образовательной траектории, в которой она выступает как активный субъект учения;

- исследовательская деятельность, включающая в себя способность бакалавра исследовать процессы, происходящие в учебном коллективе;

- культурно-просветительская деятельность, предполагающая организацию культурного пространства и удовлетворение культурных потребностей обучающихся.

Общей целью ФГОС ВО является развитие личности обучающегося. Также в ФГОСе ВО определены декларируемые результаты воспитания и обучения. Однако в стандарте не обозначены пути формирования компетенций у бакалавра, способного осуществлять учебно-воспитательный процесс в соответствии со стандартами ФГОС ВО [4].

При сформированных представлениях о компетенциях и компетентности выпускника вуза нужно обратить внимание на то, что сами преподаватели высшей школы на сегодняшний день не могут с уверенностью говорить об эффективных путях формирования компетенций у студентов. В связи с этим в настоящий момент нами

апробируются способы их формирования в рамках гранта «Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования») в Елабужском институте Казанского Федерального университета. Этот проект реализуется на основе компетентного подхода в обучении будущих педагогов.

Понятие компетентного подхода некоторыми авторами рассматривается не как сумма усвоенной информации обучающимися, а как способность человека действовать в различных ситуациях [2], или же, как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [3], [1].

При реализации модуля «Обучение, воспитание и развитие обучающихся» на практических занятиях часто возникает вопрос, как у студентов, так и у преподавателей о возможности выстраивания партнерских взаимоотношений между детьми, между учителем и обучающимся, учителем и группой обучающихся.

На интерактивных занятиях для приобретения нового навыка партнерского общения нами часто используется такой метод обучения как ролевая игра. Суть ролевой игры состоит в воспроизведении действий и отношений других людей или персонажей какой-либо истории, как реальной, так и выдуманной. Идентификация студентами себя с учителем или обучающимся помогает в квазиусловиях сформировать и отработать необходимые навыки взаимодействия с партнером по общению, снять эмоциональное напряжение, развить в себе такие коммуникативные навыки как ролевое, деловое и дружеское общение.

На практических занятиях и во время подготовки к ним, а также в процессе обсуждения особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, студенты легко анализируют представленные в ФГОСе ВО требования к следующим общепрофессиональным компетенциям:

- ОПК-3. Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

- ОПК-6. Способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Во время подготовки к практическим занятиям и обсуждения вопросов взаимодействия участников образовательного процесса согласно требованиям ФГОС ВО, можно отметить, что студенты легко ориентируются в них, понимают и принимают новые требования организации совместной и индивидуальной деятельности обучающихся. Бакалавры знают особенности психолого-педагогических технологий развития и воспитания школьников. Таким образом, можно утверждать, что знаниевый компонент осваивается студентами без особых затруднений, тогда как практическое применение полученных знаний вызывает у них некоторые сложности. Это выявилось во время практических занятий. Целью практических занятий является развитие общепрофессиональных компетенций и отработка студентами необходимых трудовых действий в квазиусловиях (приобретение первичного навыка решения сложных и неоднозначных педагогических ситуаций). Поиск решения происходит в совместной работе активных и заинтересованных студентов так и преподавателей. В ролевых играх проигрываются конфликтные ситуации, которые студенты пережили будучи еще

школьниками (адекватного разрешение конфликта либо не произошло, либо решение потрясло их и осталось в виде внутриличностного конфликта), а также ситуации пережитые во время прохождения ознакомительной производственной практики по модулю «Обучение, воспитание и развитие обучающихся», где студенты выступали в роли будущих педагогов.

Приведем пример одного практического занятия, на котором возникла необходимость проигрывания реальной хронической конфликтной ситуации между двумя пятиклассниками. Эту ситуацию вынесла на обсуждение студентка второго курса факультета математики и естественных наук. Во время прохождения ознакомительной практики она стала свидетелем следующего конфликта между школьниками: два мальчика постоянно находятся в состоянии конфликта. Классным руководителем (он же является и учителем математики в этом классе) были предприняты ряд мер по устранению данного конфликта, однако ситуация не изменилась. Студентка была обеспокоена тем, что тоже не знала, как помочь школьникам наладить взаимоотношения.

Рассказав подробнее о сути конфликтных ситуаций между мальчиками и поведении каждой из конфликтующих сторон, а также о реакциях и действиях классного руководителя на них, преподаватель предложил группе проиграть ситуации, понять суть конфликтов и найти решение, удовлетворяющее обе стороны.

Ролевая игра – это достаточно эффективный инструмент обучения студентов навыкам конструктивного взаимодействия с обучающимися, так как в лабораторных условиях каждый получает возможность отработать свою модель взаимодействия, обсудить с другими участниками эффективность той или иной тактики поведения, прочувствовать эмоциональный компонент каждой стороны конфликта. Нужно отметить, что очень трудно студентам выработать конструктивный паттерн поведения для каждой конкретной или типичной ситуации, так как чаще всего им на ум приходят лишь директивные или манипулятивные способы взаимодействия с обучающимися. Почему так происходит? Дело в том, что студент посредством наблюдения за педагогами перенимает их опыт, но своего положительного опыта общения с обучающимися еще недостаточно. Отсюда и возникает дисбаланс между знаниевой составляющей того какое должно быть взаимодействие (с позиции на равных, сотрудничества) и реального опыта решения педагогических ситуаций на практике.

Радует то, что студенты не боятся ошибиться во время занятий, так как место в роли всегда может занять другой студент, либо всегда есть возможность отказаться от роли, попросить помощи у группы, используя метод мозгового штурма для нахождения решения, выхода из конфликта.

После проигрывания ситуации группа часто приходит в тупик, понимая, что взаимодействие учителя и обучающегося не разрешило конфликт и не снизило эмоциональный накал у обучающегося. Именно здесь и сейчас важно студента научить применять в педагогическом взаимодействии обратную связь.

Обратная связь от собеседника – это способ эффективного общения, позволяющий определить насколько партнеры правильно понимают смысл сказанного. Результативность взаимодействия во многом определяются тем, как поняли друг друга участники общения, как отреагировали на слова и поведение собеседника, какими действиями подтвердили правильность восприятия в обратной связи.

Очень важно научить студентов быть внимательными к собеседнику: понимать не только его слова, но и поведение в процессе общения (мимика, взгляд, жест, интонация и т.п.); контролировать свое речевое и неречевое поведение, тем самым помочь собеседнику понять вас.

Не установив обратной связи с собеседником, можно ошибочно предположить, что он точно понял сказанное, хотя на самом деле эффект совсем другой. В такой ситуации должна помочь правильная установка каждого на передачу-получение конкретной информации. Умения слушания, развиваемые в реальной или моделируемой речевой деятельности, способствуют повышению результативности общения.

В зависимости от целей общения и поведения каждого из коммуникатора возможна непредвзятая, положительная обратная связь или агрессивная, носящая негативный оттенок. Типы обратной связи соответствуют реакции слушающего на сообщение и подразделяются следующим образом:

- активное слушание — слушание-сопереживание;
- слушание-совет — слушание с целью дать совет и слушание, подразумевающее включение реплик-советов в реактивные действия слушающего;
- слушание-вопрос - слушание, цель которого проконтролировать знания говорящего или получить для себя дополнительную информацию, формулируя во внутренней речи вопросы к говорящему;
- слушание-критика - предвзятое слушание, предполагающее несовпадение точек зрения собеседников на проблему и попытки слушателя скорректировать содержание сообщения.

Прогнозировать или инициировать обратную связь во время речевого взаимодействия возможно при условии, что каждый из участников общения использует средства и механизмы, навыки и умения слушания и говорения.

На практических занятиях студенты учатся навыкам говорения и слушания таким как:

- говорить интересно и доходчиво (с учетом интересов другой стороны);
- передавать слушающему только полезную для него информацию;
- правильно оформлять речь;
- применять речевые средства, соответствующие ситуации;
- использовать в речи невербальные сигналы для более точной передачи содержания сказанного;
- постоянно осуществлять анализ обратной реакции слушающего в процессе говорения;
- регулировать темп говорения с учетом того, что устная речь воспринимается и понимается труднее, чем письменная;
- находить в услышанном что-то полезное для себя;
- стремиться «раскрывать истину» с помощью реактивных речевых действий;
- сосредотачиваться на главном;
- воздерживаться от советов и «приговоров» до серьезного осмысления сказанного;
- задавать уточняющие вопросы;
- формулировать выводы во внутренней речи;
- анализировать невербальные сигналы говорящего;
- проводить анализ и оценку содержания сообщения, а не поведения говорящего и т.д.

В процессе отработки навыков общения, студенты приобретают свой собственный опыт взаимодействия с участниками образовательного процесса. Играя роль обучающихся, студенты лучше понимают особенности возраста, их потребности и интересы, возникает искреннее желание помочь ребенку.

Таким образом, студенты на практических занятиях по модулю «Обучение, воспитание и развитие обучающихся» в квалиусловиях вуза, благодаря ролевым играм, осваивают общепрофессиональные компетенции ОПК-3 и ОПК-6. Можно с уверенностью сказать, что у них формируется профессиональная готовность к успешному общению, взаимодействию в педагогической деятельности.

Литература

1. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 215-218.
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>

Работа выполнена в ходе исполнения контракта МОиН РФ №05.015.11.0016 от 17.08.2016 «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»).

УДК: 378:514

Ф.И. Галимова

Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия

М.И. Гареева

Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В связи с развитием информационных технологий педагоги получают уникальную возможность наглядно сопровождать свой лекционный материал или использовать видео- и аудио- презентацию в качестве дополнительного материала. Несомненно, эффективность усвоения учебного материала увеличивается, если учитывать их особенности воспринимать и обрабатывать материал. Мультимедиа технологии позволяют адаптировать лекционный материал под разные типы восприятия.

Ключевые слова: информационные технологии, учебный процесс, [мультимедиа](#).

На сегодняшний день информационные технологии используются практически во всех сферах нашей жизни. Развитие информационных технологий и их стремительный вход во все сферы нашей жизни – глобальная тенденция мирового развития последних десятилетий.

В связи с развитием техники и современных средств коммуникации, когда использование информационных технологий становится необходимым практически в любой сфере деятельности человека, все чаще ведется речь об информационной технологии обучения. Овладение навыками компьютерных технологий еще в школьные годы обеспечивает успешность будущей профессиональной подготовки нынешних учащихся.

Одним из направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – внедрение средств информационных технологий в систему образования. Это делает возможным:

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;
- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;
- создание и использование компьютерных, тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем.

Еще недавно использовать компьютер в качестве технического средства на своих занятиях могли лишь преподаватели информатики. Но сегодня уже становится понятным, что информационные технологии открывают большие возможности в различных отраслях профессиональной деятельности, они предлагают современные и удобные средства для решения многих задач, в том числе и образовательных.

Современные информационные технологии, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее представления студенту, являются мощным инструментом ускорения образовательного процесса. Специфика системы образования состоит в том, что она является, с одной стороны, потребителем, а с другой – активным производителем информационных технологий. При этом технологии, рожденные в системе образования, используются далеко за ее пределами.

Появление компьютеров вызвало небывалый интерес к их применению в сфере обучения. Процесс компьютеризации необратим, остановить его ничто не может. Практически все развитые страны широко разрабатывают информационные технологии обучения. Это вызвано тем, что компьютер стал средством повышенной производительности труда во всех сферах деятельности человека. Резко возрос объем необходимых знаний, и с помощью традиционных способов и методик преподавания уже невозможно подготовить требуемое количество высокопрофессиональных специалистов. С использованием информационных технологий в обучении во всем мире связаны надежды повысить эффективность учебного процесса, уменьшить разрыв между требованиями, которые общество предъявляет подрастающему поколению, и тем, что действительно дает школа. Эффективность применения информационных технологий для решения поставленных задач обусловлена следующими факторами:

- разнообразие форм представления информации;
- высокая степень наглядности;
- возможность моделирования разнообразных процессов;

- освобождение от рутинной работы, отвлекающей от усвоения основного содержания;
- хорошая приспособленность для организации коллективной исследовательской работы;
- возможность дифференцированного подхода к работе учащихся в зависимости от уровня подготовки, познавательных интересов и т.д.;
- организация оперативного контроля и помощи со стороны учителя.

Информационные технологии не только облегчают доступ к информации и открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой учащийся был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности.

Таким образом, уровень компьютерной грамотности педагога во многом определяет эффективность его воздействия на аудиторию и стимулирует интерес к преподаваемой дисциплине со стороны учащихся. Для повышения компетентности преподавателя в сфере медиаобразования необходимо организовывать курсы повышения квалификации, рассчитанные на разный уровень подготовки педагогов.

Литература

1. Голицына, О.Л. Информационные технологии: Учебник / О.Л. Голицына, Н.В. Максимов, Т.Л. Партыка, И.И. Попов. - М.: Форум, ИНФРА-М, 2013. - 608 с.
2. Максимов, Н.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие / Н.В. Максимов, Т.Л. Партыка, И.И. Попов. - М.: Форум, 2010. - 496 с.
3. Марусева И.В. Методические основы подготовки будущего учителя информатики к использованию технологий компьютерного обучения. Автор. Дисс. ... докт. пед. наук. – СПб., 1994. – 45 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С.Полат. М.: АСАДЕМА, 2013. – 271 с.

УДК 378.14:004.85

*Э.З. Галимуллина
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия
Е.М. Любимова
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОВЛАДЕНИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ ПРАКТИКОЙ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ООО

Аннотация. В статье приводится описание логики построения процесса обучения, обеспечивающего овладение будущими учителями математики практикой применения информатики для решения прикладных задач. Авторами описаны структура практики, описываются образовательные технологии.

Ключевые слова: учитель математики, студент, компетенции, профессиональный стандарт педагога, прикладная информатика.

В настоящее время актуальной проблемой является разработка новых, отвечающих современным требованиям модулей образовательных программ подготовки будущих учителей, в частности, учителей математики. Преподаватели кафедры математики и прикладной информатики Елабужского института участвуют в апробации проекта «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»)). В рамках работы над проектом преподавателями проведен анализ требований профессионального стандарта педагога, федерального государственного стандарта основного общего образования, стандартов высшего профессионального образования к уровню подготовки учителя математики. В результате анализа были определены результаты обучения, соотнесенные с требуемыми компетенциями выпускника:

- знать и понимать математические теории в соответствии с современными направлениями ее развития, приемы сбора, анализа и решения задач математики и информатики различными компьютерными инструментами;
- воспринимать целостно математику как науку и ее школьные курсы, использовать математический аппарат и компьютерные инструменты для решения учебных и практических задач;
- объективно оценивать собственные знания и умения в математике, по применению математического аппарата и компьютерных инструментов для решения учебных и практических задач;
- способен выстраивать взаимодействие в целях накопления опыта исследовательской работы по математике и ее приложениям;
- способен выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в освоении математики.

Исходя из изложенного и руководствуясь принципами построения основных профессиональных образовательных программ «от результата», преподаватели разработали модуль предметной подготовки учителя математики [4,5]. В основу разработки был положен практико-ориентированный подход, предполагающий сетевое взаимодействие с общеобразовательными организациями и модульный принцип построения программ [1,3]. Сетевое взаимодействие школа-вуз является эффективным средством погружения студентов в профессиональную деятельность [8,9]. В модуль предметной подготовки была включена практика «прикладная информатика». В результате овладения обучающимися практикой применения информатики для решения прикладных задач раздела студент должен:

Знать способы решения математических задач средствами информатики; различные пути решения математических задач средствами информатики; специфику поиска информации в области прикладной информатики; возможности различных компьютерных инструментов для решения математических задач средствами информатики.

Уметь оперировать понятийным аппаратом прикладной информатики; осуществлять эффективный поиск информации в области прикладной информатики; применять компьютерные инструменты для создания web-ресурса.

Приобрести опыт действий - решать математические задачи при помощи компьютерных инструментов.

Цель практики «Прикладная информатика» – обеспечение овладения студентом практикой применения информатики для решения прикладных задач, необходимой для осуществления педагогической деятельности учителя математики в соответствии с

требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Поставленная цель определяет задачи:

- осуществление анализа и решения задач прикладной информатики;
- проведение анализа возможностей различных компьютерных инструментов для решения математических задач с последующим выбором наиболее подходящего;
- разработка web-ресурса, направленного на систематизацию решения математических задач средствами информатики.

Основной вид деятельности студентов практики – проектная деятельность, результатом которой является проект по решению математических задач различными компьютерными инструментами.

Практико-ориентированный подход предполагает четкое определение образовательного результата по каждому разделу и практике модуля и дескрипторов – показателей результатов образования [6].

Компетенции	Образовательный результат	Дескрипторы (показатели)
ДК-4. Способен формировать у обучающихся умение применять математический аппарат и компьютерные инструменты при поиске информации, анализе и решении учебных и практических задач.	Применяет компьютерные инструменты в анализе и решении математических задач средствами информатики.	Организует собственную проектную работу по решению математических задач средствами информатики.
ДК-5. Способен совместно с обучающимися создавать и использовать модели математических объектов и процессов с помощью компьютерных инструментов.	Создает модели математических объектов и процессов с помощью компьютерных инструментов.	Моделирует реальные объекты и процессы с помощью математического аппарата и компьютерных инструментов. Использует модели математических объектов и процессов для изучения реальных явлений.

В процессе освоения раздела студент выполняет проект – решение математических задач различными компьютерными инструментами:

1. оформление результатов поиска информации по решению предложенной математической задачи средствами текстового редактора;
2. использование возможностей электронных таблиц в решении указанной задачи;
3. решение математической задачи средствами пакета символьной математики;
4. применение языка программирования для решения математической задачи;
5. оценка погрешностей результатов и сравнение различных методов решения;
6. объединение результатов работы в web-ресурс.

Опишем последовательность учебных событий практики.

1. Установочная конференция

Освоение практики начинается с установочной конференции, которая выполняет информационно-объяснительную функцию. Преподаватель обозначает проблематику и цель содержательного блока, план и логическую последовательность изучения учебного материала, разъясняет методы работы с ним, а также рекомендует информационные источники.

2. Освоение содержательных блоков

Каждый содержательный блок имеет логику:

Шаг 1. Студенты получают тему проекта.

Шаг 2. Осуществляют поиск и отбор информации. Изучают различные способы решения поставленной задачи. Оформляют результаты работы в электронном виде, используя текстовый редактор.

Шаг 3. Изучают возможности табличного процессора для решения указанной задачи. Проводят решение задачи, используя полученные знания.

Шаг 4. Решают и наглядно представляют результаты, средствами пакета символьной математики, предварительно изучив, в необходимом объеме его возможности.

Шаг 5. Используя возможности среды программирования, составляют алгоритм и программу решения поставленной задачи с проверкой полученных результатов.

Шаг 6. Проводят сравнительный анализ оценок погрешностей, полученных на 2-5 шагах.

Шаг 7. Разрабатывают информационно-аналитический web-ресурс по итогам проектной деятельности.

3. Консультации

После выполнения каждого содержательного блока студент демонстрирует промежуточные результаты своей работы в виде отчета.

4. Итоговое занятие

На итоговом занятии происходит защита, разработанных студентами web-ресурсов. Сначала преподаватель объявляет студента и тему его работы, затем начинается выступление, которое содержит результаты работы, после выступления докладчики отвечают на вопросы присутствующих. Защита ресурсов оценивается одноклассниками, преподавателем и учителем-супервизором, по заранее известным критериям качества [2].

Ожидаемые результаты обеспечивают содержательные блоки.

Содержательный блок 1. Табулирование функций

Понятие аналитической функции. Вычисление суммы ряда. Оценка погрешности приближенного значения функции. Приближенные формулы. Составление таблицы по данной форме с заданной точностью.

Содержательный блок 2. Графические и численные методы решения уравнений

Общее понятие уравнения и его корней. Понятие о графическом методе решения уравнения. Численные методы решения уравнений. Отделение корней. Уточнение корня методом проб. Метод половинного деления. Уточнения корня методом хорд. Уточнения корня по методу касательных. Комбинированные методы численного решения уравнений.

Содержательный блок 3. Решение систем линейных алгебраических уравнений

Точные и приближенные методы решения систем линейных уравнений. Метод последовательного исключения переменных по схеме Гаусса. Контроль вычислений. Погрешность решения. Исправление значений переменных.

Содержательный блок 4. Интерполирование. Применение многочленов Лагранжа и Ньютона для интерполирования

Общая постановка задачи об интерполировании. Параболическое интерполирование. Интерполяционный многочлен Лагранжа. Оценка погрешности интерполяционной формулы Лагранжа. Формула линейного интерполирования. Интерполяционные формулы Ньютона. Первый интерполяционный многочлен Ньютона. Второй интерполяционный многочлен Ньютона. Правильная таблица разностей. Формулы линейного и квадратичного интерполирования.

Содержательный блок 5. Численное интегрирование. Приближенное вычисление интегралов

Приближенное вычисление интегралов по формуле прямоугольников. Приближенное вычисление интегралов по формуле трапеций. Приближенное вычисление интегралов по формуле Симпсона (формула парабол). Сравнение точности квадратурных формул. Приближенное вычисление площадей плоских фигур.

Содержательный блок 6. Численные методы решения обыкновенных дифференциальных уравнений

Задача Коши для обыкновенного дифференциального уравнения. Приближенные методы решения дифференциальных уравнений. Численные методы решения дифференциальных уравнений. Метод Эйлера. Метод Рунге-Кутты.

Содержательный блок 7. Обработка результатов наблюдений

Постановка задачи о составлении эмпирических формул. Графическое решение. Составление эмпирических формул способом наименьших квадратов. Линейная зависимость. Квадратичная зависимость. Степенная и показательная зависимости.

В качестве **отчетности по практике** обучающиеся готовят информационно-аналитический web-ресурс. Ресурс разрабатывается при помощи конструктора сайтов и содержит следующие структурные элементы:

– Главная страница, на которой размещается информация об авторе, его впечатления (рефлексия) по итогам прохождения практики [7].

– Результаты деятельности по осуществлению поиска и отбора информации, изучению различных способов решения поставленной задачи.

– Результаты решения задачи с использованием возможностей табличного процессора.

– Результаты решения задачи средствами пакета символьной математики.

– Листинг программы и командный файл решения поставленной задачи средствами языка программирования.

– Сравнительный анализ оценок погрешностей, полученных на 2-5 шагах проекта.

Апробация программы раздела проходила на факультете математики и естественных наук Елабужского института Казанского федерального университета. Студенты и преподаватели, участвовавшие в апробации практики «Прикладная информатика» отметили следующие положительные стороны организации обучения:

– Практическая направленность обучения, достигаемая за увеличения количества практических занятий, проводимых в режиме консультации и кооперации.

– Приобретения студентами опыта решения математических задач различными компьютерными инструментами, который они смогут использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

– Овладение технологией создания web-ресурсов.

Учитель супервизор дал положительную оценку тому, что освоение практикой обеспечило овладение студентом инструментами деятельности. Разработанные ресурсы в полной мере соответствуют современным требованиям к web-ресурсам образовательного назначения.

Преподаватели отметили, что, у студентов в полной мере сформировалась способность применять математический аппарат и компьютерные инструменты при поиске информации, анализе и решении учебных и практических задач.

Апробированная программа практики «Прикладная информатика» для студентов педагогического образования профиля «Математика» может быть рекомендована для встраивания в предметные модули.

Литература

1. Elena M. Lyubimova, Elvira Z. Galimullina and Rinat R. Ibatullin, 2015. Practical Orientation Increase for Future Teachers Training Through the Integration of Interactive Technologies. *The Social Sciences*, 10: 1836-1839. DOI: 10.3923/sscience.2015.1836.1839 URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2015.1836.1839>.
2. Elvira G. Galimullina and Yelena M. Lyubimova, 2015. Model of Network Communication Between Establishment of Higher Education and School in Terms of Intensification of Practical Orientation of Bachelor's Training of Pedagogical Education. *The Social Sciences*, 10: 956-964.
3. Kasprzhak A. G. Kalashnikov S.P. The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 87–104 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Анисимова Т.И. Изучение уровня сформированности трудовых действий у бакалавров педагогического образования [Электронный ресурс] / Т.И. Анисимова, С.Г. Оседач // Педагогические инновации: от теории к практике. URL: https://interactive-plus.ru/article/116200/discussion_platform (дата обращения: 20.12.2016).
5. Анисимова Т.И. Интегративный подход к практико-ориентированной подготовке будущих учителей математики/Т.И. Анисимова//Научный альманах. 2017. N2-2(28). С.23. По материалам международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке», Россия, г. Тамбов, 28 февраля 2017 г. DOI: 10.17117/na.2017.02.02.023 <http://ucom.ru/doc/na.2017.02.02.023.pdf>
6. Анисимова Т.И. Практико-ориентированная математическая подготовка бакалавров педагогического образования // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2015 г.: в 13 частях. Часть 8. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком». С. 14-16.
7. Галимуллина Э.З., Жестков Л.Ю. Структура и содержание электронного портфолио современного студента// е-Журнал «Экономика и социум», ОСНОВНОЙ РАЗДЕЛ №3(16) 2015. URL: http://www.iupr.ru/domains_data/files/zurnal_16/Galimullina.pdf.
8. Любимова Е. М., Галимуллина Э. З. Роли участников сетевого взаимодействия вуз-школа в подготовке будущих учителей // Сборник научных трудов III Международной научно-практической видеоконференции «Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий» (ноябрь, 2015). – Тюмень. [Ljubimova_EM_Statya.pdf](#).
9. Любимова Е.М., Борисов И.А. Сетевое взаимодействие школа-вуз как средство погружения студентов в профессиональную деятельность // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-19426>.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ НАСТАВНИЧЕСТВО В ГРУППАХ СПО

Аннотация. В статье раскрываются изменения в методической системе подготовки будущего учителя через разработку и внедрение проектных форм работы студентов с обучающимися СПО.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, проектная деятельность, проект, наставник.

Проектное обучение, метод проектов, проектная деятельность студентов – словосочетания, наиболее употребляемые в современной педагогической литературе. В различных методических работах раскрыты основные этапы проектной деятельности, его дидактические возможности; представлены классификации учебных проектов; перечислены формируемые умения, составлена тематика проектов, разработаны критерии оценивания и т.д. Все это должно стать методическим инструментарием будущего учителя. Чем определяется готовность студента к организации проектной деятельности обучающихся? На этот вопрос ответ лежит на поверхности – в умении реализовать данную компетентность. В настоящей статье представлены результаты проектной деятельности студентов факультета математики и информатики Набережночелнинского государственного педагогического университета.

Актуальность исследования обоснована тем, что реализация ФГОС ВО и нового профессионального стандарта педагога требуют формирование у будущего учителя профессиональной компетенции – умение разрабатывать и организовывать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся. В вузовской практике, на наш взгляд, много возможностей для формирования этой компетенции у студентов. Некоторые методисты предлагают ввести новые спецкурсы или факультативы в образовательный процесс [2]. Нами апробирован интегративный подход в подготовке бакалавров по профилю «Математика и информатика» и обучающихся СПО по направлению «Прикладная информатика». Выбор обучающихся СПО обоснован тем, что в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования рекомендовано образовательным учреждениям создавать условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности.

«Проектная учебная деятельность студентов – сторона, компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей студентов посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной» [1].

В соответствии с методическими рекомендациями [1] разработаны этапы реализации проекта:

1. Подготовка. На данном этапе обучающиеся СПО под руководством наставников выбирали темы проекта, определяли цели и содержание. Также на этом

этапе сформировались творческие идеи и определились формы представления итогов проектной деятельности.

2. Планирование. Обучающиеся СПО под руководством наставника-студента анализировали проблемы, определяли задачи проекта, средства его реализации. После этого наставники устанавливали критерии оценки результатов работы, распределяли роли в своих группах. На этапе планирования были сформулированы вопросы, на которые нужно ответить, и разработаны практико-ориентированные задания. В конце данного этапа обучающиеся СПО работали с подбором литературы по теме проекта.

3. Принятие решения. В ходе работы на данном этапе обучающиеся СПО, собирали и уточняли информацию, обсуждали различные гипотезы и выбирали оптимальные варианты. После этого обучающиеся СПО уточняли план своей деятельности.

4. Выполнение проекта под руководством студента-наставника.

5. Оценка результатов. Наставники оценивали выполнение поставленных целей и достигнутых результатов, а также анализировали причины недостатков в ходе работы над проектом.

6. Презентация и защита проекта. Рефлексия работы наставников.

Новизна изменений в методической системе подготовки будущих учителей связана с тремя важными аспектами:

- включение студентов в образовательную деятельность;
- включение студентов в коммуникацию с обучающимися СПО;
- включение в новые организационные формы в качестве наставника.

1. Включение будущих учителей в образовательную деятельность.

Требования новых образовательных стандартов предусматривают обязательное использование учителем проектного метода. Сутью его является «включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от идеи до ее практической реализации» [2]. С введением ФГОС ООО будущие учителя должны знать особенности оценки как предметных, так и метапредметных результатов. В ходе изучения специальных дисциплин, таких как «Методика обучения математике», «Диагностика метапредметных результатов обучения» студенты знакомятся с различными процедурами оценки достижения метапредметных результатов. Основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов, в соответствии с примерной ООП ОО является защита итогового индивидуального проекта. В этой связи будущие учителя должны знать:

- требования к организации проектной деятельности;
- требования к содержанию и направленности проекта;
- критерии оценки проектной деятельности;
- особенности оценки индивидуального проекта.

Уметь:

- разрабатывать план подготовки проекта;
- составлять материалы текущего выполнения учебных исследований и учебных проектов;

- разрабатывать критерии оценки проектной работы с учетом целей и задач проектной деятельности на конкретном этапе образования.

Изучение данного материала и овладение перечисленными умениями возможно через введение различных курсов по выбору. Современные реформы в системе образования обуславливают переход на идеологию системно-деятельностного подхода. Многие методисты указывают, что реализация деятельностного подхода должна стать не только «теоретизированным новшеством» в лекционных материалах преподавателей, а основой переустройства всего образовательного процесса. В нашем

исследовании это означает необходимость системного включения студентов в роль наставника проектно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках имеющихся предметов. В ходе апробации исследования, студенты 321 группы факультета математики и информатики, обучающиеся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование с двумя профилями «Математика и информатика» в процессе подготовки к зачету по дисциплине «Методика обучения математике» получили индивидуальное задание №1:

«Изучив учебный план и рабочую программу дисциплины «Математика» по направлению «Прикладная информатика» подобрать тему проектно-исследовательской работы для обучающегося СПО, составить карту проекта с планом совместной работы над проектом, обозначив цель и задачи исследования».

2. Включение студентов в коммуникацию с обучающимися СПО.

Каждый вид деятельности предполагает особые формы коммуникации: учебная деятельность предполагает коммуникацию между преподавателем и студентом; проектная – коммуникацию между наставником (руководителем) и обучающимся. В рамках нашего проекта «Лаборатория проектного творчества» мы попробовали расширить формат коммуникаций за счет включения студентов 4 курса и обучающихся СПО в совместную работу по разработке и реализации проектов. Важным является перевод студента в новую деятельностную позицию, где они не только участники создаваемых для них образовательных ситуаций, а сами становятся наставниками разных аспектов образовательного процесса. Причем совместная работа студентов и обучающихся СПО положительно сказывается на их интеллектуальном потенциале, а признание преподавателем и другими студентами результатов коллективного труда формирует уверенность в полезности и значимости проекта.

3. Включение в новые организационные формы в качестве наставника.

На начальном (организационном) этапе к каждому студенту 4 курса была прикреплена группа обучающихся СПО, которым была предоставлена возможность самостоятельного поиска интересующей их темы по приложению математики в практической деятельности людей или принять тему, предложенную студентом-наставником. На учебное занятие к студентам СПО 1 курса была приглашена группа студентов 321, которые заранее выполнили индивидуальное задание №1. В течение одного занятия в компьютерном кабинете с доступом к сети интернет, обучающиеся из группы 525 СПО под руководством студента-наставника должны были определиться с тематикой проекта, ознакомиться с планом наставника по совместной работе над проектом, обсудить его и откорректировать при необходимости, составить образ результата.

Образ результата представлял собой постановку проблемы исследования, формулировка цели и задач, наброски (эскиз) математической модели задачи.

Студентам и обучающимся СПО важно в самом начале пояснить, что возможный продукт в итоге проекта они определяют самостоятельно (т.е. каков итог проектной деятельности). Можно предоставить примерный перечень, который может быть следующим:

- представление компьютерной презентации (буклета, чек-листа) или графического изображения модели, выполненной силами группы обучающихся СПО самостоятельно.

- подготовка словарно-справочных материалов приложений по конкретной теме учебной дисциплины «Математика» или междисциплинарной проблеме;

- разработка содержания и съемка научно-популярного видеоролика;

- представление практических или лабораторных заданий для организации проектных олимпиад для студентов, демонстрирующих приложение математики в реальной действительности;

- разработка и апробация методических рекомендаций для студентов по составлению программных вычислительных продуктов ;

- оформление альбома (стенда и пр.) с материалами по курсу «Математика» демонстрирующие прикладную значимость математики;

- создание (издание, выпуск сигнального экземпляра), технического журнала, газеты, подготовка сценария проектной олимпиады;

- создание информационного сайта учреждения профессионального образования в Интернете с дистанционными возможностями изучения математики;

- изготовление какого-либо материального объекта (тренажера, действующей модели и т.п.) или 3D модели, имеющей практическую ценность и т.п.;

- разработка идеи и (или) бизнес-плана по созданию малого предприятия, организации, которая может осуществлять известную ребятам деятельность.

В результате совместной работы над проектом происходит обсуждение и анализ результатов, продуктов проектной деятельности, а также подготовка публичной защиты результатов. Публичная защита результатов исследования происходит на интегрированном занятии по дисциплинам: «Методика обучения математике» и «Математика».

Требования к защите исследования или проекта, критерии оценки работы обучающегося и его наставника заранее прорабатываются на занятии со студентами 4 курса. Возможные критерии оценки проекта предлагают студенты самостоятельно, проведя анализ соответствующей литературы. Наставники обсуждают все критерии и знакомят свои группы с итоговым набором критериев. Приведем критерии, предложенные студентами:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, соответствие их изучаемой тематике;

- корректность используемых методов исследования и методов обработки полученных результатов;

- уровень сложности применяемых компьютерных средств;

- активность каждого участника проекта;

- коллективный характер принимаемых решений;

- характер общения и взаимопомощи участников проекта с наставником;

- необходимая и достаточная глубина проработки проблемы, привлечение знаний из других областей;

- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения и выводы;

- эстетика оформления результатов проекта;

- умение отвечать на вопросы оппонентов.

Защита представляет собой выступление одного из участников проекта с кратким сообщением (время определяется регламентом) о сути и результатах проектной деятельности, с последующими ответами на вопросы специально назначенных экспертов из числа преподавателей или студентов старших курсов, которые оценивают работу группы над проектом по выработанным критериям наставников.

Реализация проекта «Лаборатория проектного творчества» решает целый комплекс задач в профессиональной подготовке будущего учителя.

1. Проблема входа в педагогическую деятельность соответствующую требованиям новых стандартов.

2. Проблема профессиональной подготовки студентов к использованию наставнических практик и вовлечение в проектную деятельность.

Кроме того, проект способствует формированию общих и профессиональных компетенций будущего учителя направления подготовки «Математика и информатика» в соответствии с ФГОС ВО.

Рефлексия учебно-исследовательской и наставнической деятельности, должна быть направлена на преобразование предметного и методологического содержания курсов преподаваемых дисциплин. Результаты апробации позволили сделать вывод, что с теоретическими основами и приемами организации исследований и проектов студенты должны знакомиться с первого курса обучения с целью внедрения наставнической практики в содержание всех видов практик.

Выполняя проекты, обучающиеся СПО осваивают алгоритмы проектной деятельности, учатся работать в команде, искать и анализировать информацию, применять полученные знания по математике, приобретают новые знания и умения. Для будущих учителей работа над проектом в роли наставников и является индикатором готовности к организации проектной деятельности.

Литература

1. Габдурахимова Т.М., Гильмуллина С.Ф., Леванова М.А. Методические рекомендации по организации проектной деятельности студентов колледжа // сост. Т.М. Габдурахимова, С.Ф. Гильмуллина, М.А. Леванова. – Нижнекамск: ГБПОУ «Нижнекамский нефтехимический колледж», 2015. – 45 с.
2. Сараева А. А. Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 114-117.

УДК 378.147

*А.А. Гареев
Ижевский государственный технический
университет имени М.Т. Калашникова,
г. Ижевск, Россия*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. В статье показаны элементы рассогласованности федерального государственного образовательного стандарта бакалавра-радиотехника и ряда профессиональных стандартов инженерных профессий, касающиеся иноязычной подготовки студентов. В целях устранения противоречий между стандартами предложена и обоснована необходимость введения вариативного обучения, которая даст возможность будущему бакалавру выбрать наиболее подходящий для него тип иноязычной подготовки: это либо проектно-технологическая направленность, характерная для будущих инженеров-сотрудников предприятий, либо научно-исследовательская, подготовленная для будущих студентов магистратуры. С учетом рассмотренной вариативности также предлагается разработка образовательной

технологии формирования иноязычной компетенции студентов в ходе их самостоятельной работы с блогами профессиональной направленности.

Ключевые слова: ФГОС, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, профессиональная иноязычная компетенция, блог.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 11.7, гл.2), разработка федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) должна формироваться на основе профессиональных стандартов данного направления подготовки [9]. Однако профессиональные стандарты не способны охватить все сферы деятельности будущих выпускников, и это зачастую ведет к разногласиям между требованиями работодателей и уровнем фактической подготовки выпускников.

Одной из сфер деятельности, в которой возникают подобные несоответствия, является *приборостроение*. Профессиональные стандарты для наиболее распространенных в этой среде профессий, таких как инженер-технолог в приборостроении и инженер-конструктор в радиоэлектронном производстве, до сих пор не разработаны, поэтому при составлении рабочих программ сотрудники вуза ориентируются на информацию, предоставляемую работодателями. Сложность здесь заключается в том, что выпускники одного и того же направления подготовки могут быть запрошены разными предприятиями. Например, в Удмуртской республике выпускников бакалавриата по направлению 11.03.03 «Конструирование и технология радиоэлектронных средств» принимают такие производственные предприятия, как Ижевский Радиозавод, Ижевский электромеханический завод «Купол» и Ижевский мотозавод «Аксион-Холдинг». В свою очередь, предприятия ориентируются на квалификационные требования к специалистам, представленные в различных источниках (данные государственной корпорации «Роскосмос», Минпромторга, корпоративные стандарты предприятий и др.).

Для выявления степени соответствия требований работодателей, представленных в профессиональных стандартах «Инженер-конструктор датчиковой аппаратуры в ракетно-космической промышленности» [2], «Инженер-радиоэлектронщик» [3], «Инженер-проектировщик в области связи (телекоммуникаций)» [4], «Радиоинженер в ракетно-космической промышленности» [5], «Регулировщик радиоэлектронной аппаратуры и приборов» [6], и компетентностно-ориентированных целей подготовки, обозначенных в ФГОС направления подготовки 11.03.03 «Конструирование и технология радиоэлектронных средств» [8], в работе проанализированы и сопоставлены данные нормативные документы.

Анализ этих документов позволяет сделать следующие *выводы*:

- в профессиональных стандартах [2-6] не определены уровни знаний, навыков, понимания и т.п., требуемых от выпускника, отсутствует механизм их проверки, что не позволяет однозначно утверждать, соответствует выпускник перечисленным требованиям или нет;

- в ФГОС [8] нет четкого разграничения того, какая доля лексических единиц имеет общий характер, а какая – терминологический (если имеется в виду профессиональная терминология, то неясно, о каких областях знаний идет речь);

- в ФГОС [8] отсутствуют компетенции, отражающие требования к наличию навыков деловой письменной и устной речи на английском языке;

- в профессиональных стандартах [2-6] отсутствуют требования к навыкам *самообучения*, которые, с одной стороны, ожидаются работодателями, а с другой стороны, во многом являются определяющими для профессионального роста работника в современных условиях.

Выявленные несоответствия между образовательным и профессиональными стандартами могут быть источниками трудностей, возникающих у молодых специалистов непосредственно на рабочем месте. Неумение сотрудников переводить специализированную литературу с английского языка, по отзывам работодателей, является распространенной и острой проблемой, так как доля англоязычных текстов в профессиональной деятельности инженера высока и со временем будет только увеличиваться. К таким текстам относится, например, техническая документация к оборудованию зарубежного производства, которую специалист должен понимать, чтобы справиться со своими профессиональными задачами. Кроме того, на предприятиях Ижевска, имеющих тесные связи с иностранными партнерами (включая упомянутые ранее), наблюдается недостаток сотрудников, способных осуществлять надежную коммуникацию по профессиональной тематике, как в письменной, так и устной форме.

При этом стоит отметить, что навыки иноязычной подготовки необходимы не только выпускникам бакалавриата, сразу идущим на производство, но и тем, кто планирует продолжить обучение в магистратуре. Однако, если бакалавры приборостроительных направлений подготовки работают преимущественно с технической документацией, то студенты магистратуры в большей степени имеют дело с *научными работами* на английском языке. Причем будущие магистры должны не только знакомиться с их содержанием, но иногда и писать статьи на английском языке, чтобы получить возможность опубликовать их в престижных журналах, рецензируемых в базах данных Scopus или Web of Science. Два этих вида деятельности – чтение технической документации и работа с научной литературой – предполагают различные виды иноязычной подготовки. Федеральные государственные образовательные стандарты бакалавриата, к сожалению, эту особенность не учитывают.

В ходе проведенного опроса студенты Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова указали, чем они планируют заниматься после получения степени бакалавра. В подтверждение того, насколько важно учитывать упомянутую выше особенность подготовки будущих бакалавров, выяснилось, что 45,8% опрошенных, вероятнее всего пойдут работать по специальности, в то время как 47,5% студентов считают, что продолжат обучение в магистратуре, т.е. важность каждого из двух видов иноязычной подготовки примерно одинакова.

В связи с тем, что плановая аудиторная нагрузка определяется заранее, для решения рассмотренных проблем и противоречий, по нашему мнению, необходима технология вариативной профессионально направленной иноязычной подготовки в рамках самостоятельной работы студентов. В этом плане перспективными, на наш взгляд, являются *блог-технологии*, которые обладают обучающим потенциалом, не раскрытым в полной мере педагогической наукой [1].

Вариативность и профессиональная направленность упомянутой технологии обеспечиваются за счет формирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов, учитывающих их дальнейшие планы относительно профессионального роста после окончания бакалавриата. В рамках данной технологии каждый студент в течение года ведет собственный блог на английском языке. Темы, обсуждаемые в блоге, связаны со спецификой направления подготовки и индивидуального образовательного маршрута студента (профессиональная деятельность или учеба в магистратуре).

Организация самостоятельной работы студентов предусматривает использование ряда методологических *подходов*:

- *личностно-ориентированного*, позволяющего сконцентрировать внимание преподавателя на индивидуальных особенностях студента, помогая ему сохранить направление своего личностного развития и учесть профессиональные интересы;

- *тезаурусного* [7], обеспечивающего своевременное обновление в блоге тезауруса профессиональной лексики и построение на основе материалов блога собственного тезауруса, соответствующего индивидуальному образовательному маршруту;

- *квалиметрического* [10, с. 5, 11, с. 23], предусматривающего определение количественных оценок качества разработанных студентами блогов и уровней сформированности их иноязычной компетенции профессиональной направленности.

В рамках проводимого нами исследования группа студентов приборостроительного факультета ведут профессионально-ориентированный блог, публикуя записи на английском языке раз в неделю. Чтобы ознакомиться с примерами таких блогов, можно зайти на один из следующих веб-сайтов: <https://stepanovpavl.wordpress.com>, <https://radiomansite.wordpress.com>, <https://bchlr.wordpress.com>.

В дальнейшем планируется апробировать разработанную модель и технологию вариативной профессиональной иноязычной подготовке на основе блогов, чтобы затем внести необходимые корректировки. Также в ходе апробации будет установлено, нужно ли адаптировать технологию под каждое отдельное направление подготовки или же она станет универсальной и применимой для студентов вне зависимости от сферы их будущей деятельности.

Литература

1. Гареев А.А. Разработка модели самостоятельной работы студентов на основе ведения англоязычных блогов профессиональной направленности // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 апреля 2016 г., Пермь). Ч.2. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. С. 102-104.
2. Профессиональный стандарт «Инженер-конструктор датчиковой аппаратуры в ракетно-космической промышленности» / утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 января 2013 г. № 23.
3. Профессиональный стандарт «Инженер-радиоэлектронщик» / утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 19 мая 2014 г. N 315н.
4. Профессиональный стандарт «Инженер-проектировщик в области связи (телекоммуникаций)» / утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 19 мая 2014 г. N 316н.
5. Профессиональный стандарт «Радиоинженер в ракетно-космической промышленности» / утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 3 декабря 2015 г. № 971н.
6. Профессиональный стандарт «Регулировщик радиоэлектронной аппаратуры и приборов» / утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 августа 2014 г. № 531н.
7. Серова Т.С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1985. Т. 18. С. 109-116.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 211000 «Конструирование и технология электронных средств (квалификация (степень) «бакалавр»)» / утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 декабря 2009 г. N 789.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2014, N 30, ст. 4257).

10. Черепанов В.С., Шихов Ю.А. О проблеме фундаментализации инженерного образования: концепция, программно-целевой подход // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. 2004. № 3.

11. Шихова О.Ф. Некоторые подходы к проектированию стандартов профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2005. №8.

УКД 37.011.31

*М. Р. Гатауллин
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО В РАБОТЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Современная социокультурная ситуация предъявляет значительные требования ко всем аспектам образовательной деятельности, в частности к личности педагога. Вместе с тем, профессия педагога, в силу своей специфики, несет в себе множество факторов, которые способны привести к деформации личности педагога. К одним из таких факторов относится профессиональный стресс педагога, который, вместе с тем, оказывает отрицательное влияние на эффективность педагогической деятельности. Именно поэтому одним из профессионально важных качеств личности педагога становится стрессоустойчивость. В данной статье рассматриваются основные причины появления профессионального стресса, описываются его негативные проявления, раскрывается понятие стрессоустойчивости, как важного качества в работе будущего педагога и описываются основные факторы, влияющие на формирование данного качества.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, стрессоустойчивость педагога, будущий педагог.

Профессия педагога выступает как одна из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов профессиональной деятельности и входит в группу профессий с большим количеством стрессоров [4. с. 57]. Именно поэтому, проблема стресса в профессиональной деятельности педагога и пути преодоления профессионального стресса являются актуальными на современном этапе.

Е.П. Ильин связывает появление стресса у преподавателей со следующими факторами:

- Восприятие и осмысление одновременных коммуникаций разнообразного характера;

- Специфика поведения и отношения учащихся;

- Постоянное изменение ситуаций в процессе деятельности и общения;

- Взаимодействие с различными социальными группами (учащимися, родителями), часто с возникновением ситуаций, по поводу успеваемости и поведении учащихся [3. с. 293].

К другим причинам развития профессионального стресса педагога также можно отнести и наличие высокой личной ответственности за качество учебно-воспитательного процесса, организационные недостатки и активно меняющиеся

требования различных образовательных реформ и нововведений, которые требуют от педагогов постоянного освоения новых видов деятельности в максимально сжатые сроки.

Проявления профессионального стресса педагогов разнообразны и обширны, к основным из них относятся:

- Фрустрированность, которая выражается в постоянном проявлении педагогом крайней неудовлетворенности, разочаровании и раздражении. В ситуации фрустрации, возникающей в ходе профессиональной деятельности педагога проявляются различные формы психологической защиты, выражающиеся в стереотипных формах поведения, неуверенности в себе, что характерно для профессиональной деформации [2 с. 7]

- Тревожность, которая характеризуется эмоциональным напряжением, постоянным беспокойством, озабоченностью и нервозностью. Так учителя с высокой личностной тревожностью обладают более низкой самооценкой и авторитарным стилем преподавания. Снижение самооценки педагога, в свою очередь приводит к появлению одного из качеств, затрудняющих общение учителя с учеником - нерешительности.

- Озлобленность и агрессия, которые могут выражаться как физически, так и вербально. Например, наиболее характерные признаки агрессии, отмеченные в поведении педагогов: стучание кулаком по столу, хлопанье дверью при уходе из помещения (проявление косвенной физической агрессии); словесное оскорбление ученика, запреты, высказанные ему лично (проявление прямой вербальной агрессии); негативные оценки ученика «за его спиной» (проявление косвенной вербальной агрессии); а также, в крайних случаях, однако имеющих место в современной педагогической практике - физическое воздействие на ученика, как проявление прямой физической агрессии. Так, агрессивное поведение педагогов всех уровней является довольно распространенным явлением в современной педагогической практике, на что указывает ряд исследований.

Также к проявлениям профессионального стресса педагога можно отнести общее недомогание, депрессию, хроническую усталость и потерю сна.

Частые стрессовые ситуации приводят к хроническому эмоциональному напряжению, переутомлению, деперсонализации и, впоследствии, к «эмоциональному выгоранию», как особому физическому, эмоциональному и умственному истощению педагога.

Вышеописанные проявления не только ухудшают общее состояние здоровья педагога и его профессионализм, но и во многом значительно снижают эффективность педагогической деятельности. Также немаловажным становится тот факт, что дети склонны к неосознанному подражанию внешних проявлений и манер поведения взрослых, в том числе и учителя. В таком случае агрессивное или тревожное поведение педагога может быть «скопировано» учениками. Некоторые ученики, в особенности старшие школьники, обладают достаточно развитой критичностью и способны отделять в учителе плохое от хорошего, что исключает возможность подражания и копирования отрицательных проявлений в поведении, однако, в таком случае учитель теряет авторитет в глазах ученика, и эффективность его педагогической деятельности значительно снижается.

Данные положения дают основания сделать вывод о том, что одним из профессионально важных качеств будущего педагога выступает стрессоустойчивость.

По мнению А.А. Баранова стрессоустойчивость педагога является одним из тех качеств личности, от которого зависит не только успешность овладения педагогической деятельностью и усиление продуктивности образовательного процесса, но и самореализация будущего педагога, как личности [1]. В своих исследованиях автор

также указывает на то, что ведущая роль в системе противодействия стрессу у педагогов-мастеров принадлежит адаптации, которая заключается в продуктивном разрешении педагогических проблемных ситуаций и задач. Вместе с тем, стрессоустойчивость молодых педагогов и педагогов низкого профессионального уровня, в большей мере функционирует на подстраивании под изменяющиеся ситуации, с целью понижения эмоциональной напряженности. Такое «подстраивание» не способно устранить источник стресса (проблему) и имеет псевдоадаптационный характер.

В современной психологической практике не существует единой концепции, раскрывающей понятие стрессоустойчивости педагога. Так, отечественными исследователями, стрессоустойчивость рассматривается с различных позиций:

- Стрессоустойчивость педагога как индивида, которая рассматривается с точки зрения общих теорий и моделей стресса.

- Стрессоустойчивость педагога как личности, на формирование которой, во многом влияют определенные свойства нервной системы темперамента, система мотивов и характер самооценки педагога;

- Стрессоустойчивость педагога как субъекта профессиональной педагогической деятельности, которая в современной практике рассматривается в двух аспектах: а) как общая стрессоустойчивость, связанная с осуществлением педагогом процессуальных и функциональных компонентов любой деятельности. б) как профессиональная стрессоустойчивость, которая проявляется в особенностях реализации процессуальных и функциональных компонентах конкретно педагогической деятельности.

- Стрессоустойчивость педагога как индивидуальности, которая рассматривается как многокомпонентное качество и индивидуальная психическая способность.

- Стрессоустойчивость педагога, как правило, отождествляется с такими способностями и личностными качествами личности, как:

- Эмоциональная устойчивость и способность контролировать эмоции;
- Способность быстро принимать решения в экстремальных ситуациях;
- Способность преодолевать состояние эмоционального напряжения и возбуждения при выполнении профессиональной деятельности;

- Определенное свойство темперамента, позволяющее выполнять педагогическую деятельность с оптимальным использованием резерва нервно-психической эмоциональной энергии;

- Устойчивое преобладание положительных эмоций;

В целом можно говорить о том, что стрессоустойчивость педагога заключается в умении преодолевать эмоциональное напряжение, подавлять негативные проявления в поведении, вызванные стрессовыми ситуациями, проявлять выдержку и такт. Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, которые позволяют будущему педагогу переносить, связанные с педагогической деятельностью интеллектуальные, эмоциональные и волевые нагрузки, без особых последствий для его профессиональной деятельности и здоровья.

Многочисленные исследования по дифференциальной психофизиологии показывают, что более устойчивыми к стрессу являются лица с сильной нервной системой и низким уровнем тревожности. И эти факторы являются одинаково значимыми для всех педагогов, в независимости от уровня их профессионализма. Однако, в психологической практике выделяют несколько факторов, которые во многом позволяют смягчить воздействие стресса на психическое и физическое здоровье и повысить стрессоустойчивость педагога. К таким факторам относятся:

- Социальная поддержка, которая включает все виды помощи, предоставляемой педагогу окружающими его людьми;

- Релаксация, как самостоятельная деятельность педагога, направленная на сохранение психического и физического здоровья. Релаксация активизирует деятельность нервной системы и регулирует настроение и степень психического возбуждения.

В настоящее время существует достаточно большое количество способов преодоления профессионального стресса педагога, к ним относятся разнообразные тренинги, психотехнические игры и упражнения, которые условно разделяются на пять типов: игры релаксации, адаптационные игры, игры-формулы, игры - освобождения, игры-коммуникации. Их арсенал довольно обширен, однако все они, в основном направлены на снятие последствий стресса. Приоритетным же выступает формирование стрессоустойчивости педагога, в особенности будущего педагога, которая обеспечит минимизацию данных последствий.

Основным психологическим условием формирования стрессоустойчивости будущего педагога является положительное отношение к себе, к педагогической деятельности и её участникам. А. А. Баранов и Е. П. Ильин в своих исследованиях, посвященных изучению профессионального стресса педагога и формированию стрессоустойчивости, отмечали, что педагог, обладающий положительной и адекватной самооценкой, способен справляться с различными стрессовыми ситуациями, связанными с педагогической деятельностью. У педагогов, позитивно воспринимающих себя, повышается уверенность в своих силах, проявляются стремления к активному саморазвитию и самореализации, что качественно повышает эффективность его профессиональной деятельности. Тогда как педагог с низкой самооценкой, столкнувшись с разнообразными проблемами, будет воспринимать окружающий мир через призму своих переживаний и тревог, прибегать к авторитарному стилю, что, в свою очередь, отрицательно скажется на эффективности его педагогической деятельности.

Обеспечение формирования стрессоустойчивости будущего педагога может быть реализовано через следующие формы:

- Использование разнообразных методов саморегуляции, широко представленных в современной психолого-педагогической практике, например «Тренинг эмоциональной устойчивости педагога» Е.М. Семеновой

- Саморефлексия, самонаблюдение и самопознание, осознание своих индивидуально-психологических и типологических особенностей, для выявления которых можно использовать методики ТПО К. Леонгарда, «Диагностику межличностных отношений» Т. Лири, «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик и др.

- Формирование положительной «Я концепции» и положительной самооценки [5. с. 273]

Подводя итог, отметим, что стрессоустойчивость лежит в основе успешности педагогической деятельности. Стрессоустойчивость, как одно из качеств будущего педагога, во многом, позволит ему не только сохранить физическое и психическое здоровье и предотвратить «эмоциональное выгорание», но значительно повысить эффективность его педагогической деятельности. Ведь только счастливый педагог способен воспитать счастливого ученика.

Литература

1. Баранов А.А Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: автореф. дис. д-ра психол. наук / А.А Баранов. - Спб., 2002.- 48с.

2. Гумирова Г.Ф. Психологические особенности профессиональной деятельности в образовательной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 26. - С. 6 - 10.
3. Ильи Е.П. Психология для педагогов. – Спб.; Питер, 2012. -640 с.: ил.- (Серия «Мастера психологии»)
4. Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Астрахань , 7-8 октября 2011г.) / под ред. Б.В Кайгородова, Н. В. Майсак. - Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2011. - 207 с.
5. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология/ А.А Реан, Я.Л Коломинский. - Спб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2008.- 574 с.

УДК 377

*Р.Х. Гильмеева,
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии
и социальных проблем», г. Казань, Россия
С.Ю. Грузкова,
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии
и социальных проблем», г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования исследовательской компетенции у студентов гуманитарного профиля, в частности будущих педагогов. В качестве системообразующих компонент исследовательской компетенции, отражающих особенности исследовательского процесса выделены: мотивационно-личностная, теоретико-познавательная и конструктивно-проектировочная. Отмечены дидактические условия, необходимые для формирования исследовательской компетенции студентов гуманитарного профиля. Отмечается, что процесс формирования исследовательской компетенции состоит из ряда процессуально-дидактических этапов и реализуется на уровне психологической, научно-педагогической и практической готовности студентов.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, студенты, педагог; научно-исследовательская деятельность, гуманитарный профиль.

В современных условиях отмечается изменение взглядов на современное образование. Подготовка специалистов, в том числе гуманитарного профиля, осуществляется не на знаниевой, а на концептуальной основе, в рамках компетентного подхода, в котором приоритетным является не усвоение готовых знаний, а самостоятельный поиск новых и их применение при решении различных профессиональных задач, посредством усиления деятельностной составляющей образования [4].

Понятие «деятельность», согласно С.Л. Рубинштейну, рассматривается и как деятельность субъекта и как взаимодействие субъекта с объектом. Тем же автором подчеркивается, что деятельность характеризуется предметностью, содержательностью, творческим потенциалом и самостоятельной составляющей.

Согласно определению А.С. Обухова исследовательская деятельность представляет собой творческий процесс - решение творческой задачи в педагогической ситуации, не имеющей заранее известного результата.

В образовательных стандартах третьего поколения подчеркивается, что профильная подготовка по той или иной специальности должна быть ориентирована на реализацию научно-исследовательской деятельности обучающихся, при этом обучающиеся должны уметь ориентироваться в проблемных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности; находить и решать проблемы, привлекая знания из разных областей; прогнозировать результаты, а также возможные последствия различных вариантов своих решений, оценивать полученные результаты; находить способы совершенствования действий [3]. Таким образом, вышеизложенное определяет формирование исследовательской компетенции как одну из актуальных задач педагогики.

В широком понимании формирование компетенций связано с процессом овладения человеком способами деятельности в процессе освоения разнообразных типов и видов деятельности. Таким образом, управляя своей деятельностью, интегрируя результаты образования (знания, умения, навыки, ценности) обучающиеся формируют свой собственный ресурсный пакет, что делает их конкурентоспособными на современном рынке труда. Кроме того, набор осваиваемых способов деятельности является предметом запроса не только определенной квалификации, но и современных работодателей (специфика конкретной организации).

Мы разделяем позицию Т.И. Степановой относительно того, что структура исследовательской компетенции должна включать несколько системообразующих компонент, отражающих особенности исследовательского процесса: мотивационно-личностную, теоретико-познавательную и конструктивно-проектировочную.

Содержание мотивационно-личностной компоненты рассматривается как генезис ряда функций: избирательности, рефлексии, смыслоопределения, построения образа "Я-исследователь", принятия ответственности, творческой самореализации [2]. Развитие отмеченных функций возможно лишь при том обстоятельстве, что они будут востребованы педагогической ситуацией, педагогическими условиями. Причем сама природа и механизм личностного развития обуславливают средства, факторы, обеспечивающие и стимулирующие исследовательский процесс. Средством в данном случае может выступать некоторая проблемная ситуация (педагогическая, психологическая), создающая внутреннюю коллизию, импульс к изменению и обретению нового опыта и смысла. Причем сама ситуация, как средство, может распадаться на ряд событий и факторов, одни из которых зависят от личности, субъективно принадлежат ей, другие существуют в виде внешней данности, необходимости.

Теоретико-познавательный и когнитивный компоненты определяются открытостью личности как исследователя возможным новым видениям проблемы и осмыслению ее в концептуальном виде, возрастающей ролью рефлексивных знаний, соответствующих аналитическим умениям и профессиональной культуре в целом.

Р.Х. Гильмеевой отмечается, что лично-мотивационный и теоретико-познавательный компоненты в совокупности отражают следующие элементы исследовательской культуры [1]:

- информационную культуру, связанную с предметно-содержательным аспектом профессиональной деятельности педагога;
- методологическую культуру, включающую гносеологический, методологический и методический аспект;

- ценностно-смысловую или мировоззренческую культуру, соответствующую личностному аспекту деятельности педагога.

На наш взгляд, теоретико-познавательный компонент неотделим от личностно-мотивационного компонента, органически связан с ним и составляет его внутренний смысл, мотивационно-побудительную, смысловую основу. В тоже время понятийно-логическая вооруженность личности повышает не только возможность ее ценностно-ориентационного творчества, но и позволяет выявить личностную значимость в исследовательской деятельности.

В педагогической литературе отмечается, что готовность к исследовательской деятельности как целостное и интегративное качество личности соотносится с гносеологическими, аксиологическими, творческими потенциалами. Принимая во внимание, что категория “готовность” употребляется для обозначения ее как условия и регулятора деятельности, психологического состояния, установки наличия у субъекта определенных потребностей, как синтеза свойств личности, очевидно, что готовность студентов гуманитарного профиля (в частности будущих педагогов) к исследовательской деятельности должна реализовываться на уровне психологической, научно-педагогической и практической готовности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Характеристика психологической, научно-педагогической и практической готовности студентов гуманитарного профиля к исследовательской деятельности

Готовность	Характеристика
Психологическая	- проявляется в исследовательской направленности личности
	- составляющие элементы: осознанная потребность учителя в научных знаниях, в освоении методологии и методики исследования, в овладении современным мышлением и сформированной установкой на практическое использование научных знаний.
Научно-педагогическая	- критериальные показатели: знания; деятельность, основанная на развитом исследовательском и педагогическом мышлении; аналитические, прогностические и проективные умения.
Практическая	- складывается из мотивационного, когнитивного и операционального компонентов,
	- проявляется через внешние наблюдаемые исследовательские умения: организаторские, коммуникативные. Их критериальными показателями служит степень сформированности информационных, развивающих умений, а также перцептивных, аналитических умений и владения техникой исследования

Принимая во внимание вышеизложенное, мы рассматриваем исследовательскую компетенцию как интегративное динамическое свойство личности педагога, выражающееся в единстве его психологической, научно-педагогической и практической готовности к диагностико-аналитико-проектировочной деятельности и реализованности в ней.

Среди дидактических условий, необходимых для формирования исследовательской компетенции студентов гуманитарного профиля (в частности будущих педагогов) выделяют такие, как [5]:

- ориентация на творческий характер профессиональной деятельности;
- овладение педагогическими знаниями, методологией и методикой исследования;

- формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности;

- организация проблемно-исследовательского обучения.

Очевидно, что процесс формирования исследовательской компетенции обучающихся, можно представить как системно-целостный феномен, состоящий из ряда процессуально-дидактических этапов: адапционного, самоопределения, совершенствования и творческой самореализации (см. табл. 2).

Таблица 2

Этапы формирования исследовательской компетенции

Этап	Характеристика
1. Адапционный	Закладывается готовность студента к исследовательской педагогической деятельности, процессу формирования основ исследовательской компетенции
	<p><i>решаемые задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - возбуждение интереса к исследовательской деятельности, - развитие способностей личности к самоорганизации своей деятельности, - обучение навыкам работы с научной литературой, другими источниками информации, - развитие навыков творческой и исследовательской деятельности.
	<p><i>формируются:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - исследовательская позиция, - теоретические знания, необходимые в исследовательской деятельности (теоретико-познавательный компонент), - отношение к педагогической науке, - ценностное осмысление роли исследовательского поиска в профессиональной работе.
2. Самоопределения	Ориентирован на приобретение студентами опыта исследовательской деятельности на основе активного включения в различные ее формы.
	<p><i>решаемые задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - разработка замысла деятельности, его обоснование и преобразование в гипотезу; - поиск способа воплощения замысла, - формирование программа исследования,
	<p><i>совершенствуются:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - интеллектуальные способности личности – интеллектуально-логические и интеллектуально-эвристические (это происходит через выполнение курсовых и дипломных проектов, участие в научно-исследовательской работе студентов, через самообразование и на учебных занятиях, семинарах, практикумах, научно-практических конференциях и т.д.) - на этом этапе важно научиться мыслить рационально, проводить мысленный эксперимент, моделировать, разрабатывать проекты, выдвигать гипотезы, развивать интуицию, догадливость.
3. Совершенствование	Осуществляется совершенствование исследовательского потенциала через осознание, критический анализ, определение путей совершенствования своей исследовательской деятельности.
	<p><i>решаемые задачи:</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - определение цели, содержания и методики работы студентами-учителями в соответствии с интересами и склонностями - развитие теоретико-познавательной составляющей исследовательской компетенции в процессе ее реализации в исследовательской деятельности, самообразования педагога.
	<p><i>состоит:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - в развитии самостоятельности, нестандартного мышления, формировании элементарных исследовательских умений, в привлечении к активному творчеству, участию в различных научных объединениях и мероприятиях - рефлексии, позволяющей личности посмотреть на себя, на свою профессию как бы со стороны, выработать соответствующее отношение к ней, оценить свои способности, сформировать исследовательскую позицию; - участия в различных формах повышения квалификации
4. Самореализация	<p>Связан с формированием личности обучающегося /учителя как исследователя, его личностных особенностей и результатами исследовательской деятельности.</p>
	<p><i>решаемые задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - участие в научно-практических семинарах, конференциях, творческих конкурсах, грантах - наличие публикации, научно-методических разработок, - участие в диссертационных исследованиях, проектах.

В заключение отметим, что формирование исследовательской компетенции студента в современных условиях рассматривается как процессуально-дидактический процесс, специально направленный на:

- формирование у студентов опыта исследовательской самоорганизации, выражающейся в его готовности к исполнению специфических функций в исследовательском поиске по отношению к педагогической ситуации и собственной жизнедеятельности в ней;
- выработку, расширение, интеграцию и реализацию в деятельности будущего педагога исследовательских знаний и умений;
- формирование направленности на научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельность как на основе теоретико-педагогических знаний, так и формирующейся способности к их освоению в контексте практического педагогического исследования.

Литература

1. Гильмеева Р.Х. Системно-технологическая модель формирования исследовательской компетенции студента среднего профессионального образования педагогического профиля // Казанский педагогический журнал. – 2008. - №8. – С.1013-110.
2. Гильмеева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования // Казанский педагогический журнал. – 2005. - №2. – С.3-6.
3. Грузкова С.Ю., Софинская О.В. Опыт проектирования содержания естественно-математической и общепрофессиональной подготовки студентов в СПО (на примере специальностей технического профиля) // Опыт проектирования учебных курсов естественнонаучного и общепрофессионального циклов в условиях реализации ФГОС СПО: сборник научных статей / под редакцией Н.А. Читалина и А.Р. Камалеевой – Казань: Издательство «Данис», 2013. 110 с. - С. 22-44.

4. Зданович О.В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей // Вестник ТГПУ. - 2012. №11(126). - С.76-79. Электронный ресурс <https://cyberleninka.ru/article/v/o-strukture-i-soderzhanii-issledovatel'skoy-kompetentsii-studentov-buduschih-uchiteley> (дата обращения 25.08.2017).
5. Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. - №2. – С. 132-137.

УДК 378

И.И. Голованова
Казанский федеральный университет,
г.Казань, Россия
Е.В. Асафова
Казанский федеральный университет,
г.Казань, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ СОЗДАНИИ МОДУЛЯ МАГИСТРАТУРЫ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ»

Аннотация: Данная работа направлена на раскрытие возможностей новых образовательных программ педагогической подготовки на основе модульной структуры и увеличения практической направленности. Ведущим в исследовании был интегративный подход к разработке модуля как структуры, объединяющей теоретический, практический и научно-исследовательский компоненты. Интегрирующим компонентом модуля рассматривается учебная и производственная практики на площадках стажировки (в школах) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций. В статье описан спроектированный на интегративной основе Модуль «Взаимодействие участников образовательных отношений» программы педагогической магистратуры и результаты его апробации. Представлена структура, количественные и качественные характеристики модуля, рассмотрено развитие компетенции как образовательного результата модуля. Материалы статьи представляют практическую ценность в связи с возможностью реализации Модуля в других образовательных программах педагогической подготовки в условиях сетевого взаимодействия и повышения мобильности студентов.

Ключевые слова: Педагогическая магистратура, модуль, компетентностный подход, взаимодействие участников образовательных отношений.

Совершенствование педагогического образования в России сегодня связано как с переходом России на уровневую подготовку в системе высшего образования, так и с новыми запросами общества и требованиями, предъявляемыми к профессионализму современного учителя. Он должен быть способен обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение и воспитание учащихся, а также развитие у них творческих способностей (Бондаревская, 2010). Для этого, прежде всего, педагог должен обладать широким спектром общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Эти компетенции развиваются только при повышении практической направленности подготовки учителя. Профессиональная компетентность обеспечивает педагогу возможность и способность гибко моделировать образовательный процесс,

самостоятельно генерировать и воплощать новые технологии обучения, что является актуальным в современных условиях.

Среди выделяемых многочисленных проблем в подготовке учителя (Марголис, 2014) первоочередной проблемой является разработка новых образовательных программ. Запросы на такие программы определяются:

- недостаточной практической подготовкой будущих педагогов к профессиональной деятельности,
- формальным подходом к структурированию модуля образовательной программы, как совокупности отдельных дисциплин.

Необходимость усиления практической направленности подготовки учителя соответствует требованиям современного образовательного стандарта (ФГОС ВО). Компетентностный подход позволяет отслеживать качество подготовки современного учителя при реализации многоуровневой модели образования в высшей школе. Формирование компетенций, определяющих успешное вхождение в педагогическую профессию и дальнейшее профессиональное развитие возможно исключительно в условиях образовательной организации, представляющей, с одной стороны, образцы профессиональных действий и технологий, с другой – поле для наработки опыта решений педагогических проблем (Марголис, 2014). Поэтому ключевым элементом нового формата педагогического образования является усиление развития компетенций посредством разработки на деятельностной основе новых теоретических курсов и системы практик на стажировочных площадках (школы-партнеры). Именно модульная структура образовательных программ предполагает интеграцию теоретической и практической составляющих в сочетании с научно-исследовательским компонентом.

Проблема исследования – разрыв между современными требованиями к образовательному процессу в условиях реализации ФГОС нового поколения и состоянием системы оценивания качества педагогического образования на базе нового профессионального стандарта учителя. Результатом компетентностного обучения является выработка студентом собственного стиля, своей системы деятельности, прежде всего в профессиональной области, что и должно оцениваться в ходе мониторинга эффективности подготовки будущего учителя.

При модульной структуре построения образовательных программ должна быть предложена единая (комплексная) система анализа результатов обучения, позволяющая оценить развитие соответствующей компетенции. Анализ образовательных результатов по отдельным предметам (разделам) модуля является устаревшим и не отражает целостности модуля как содержательно (как совокупности структурных единиц модуля), так и организационно (сочетание теоретической, практической, научно-исследовательской частей).

Данная статья посвящена проблеме разработки модуля и созданию системы по оцениванию (или оценочных средств), позволяющих контролировать развитие компетенции как важного образовательного результата при подготовке учителя. Цель данного этапа – оценка эффективности реализации модуля «Взаимодействие участников образовательных отношений», разработанного на основе анализа ФГОС высшего педагогического образования и профессионального стандарта педагога с точки зрения развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций и влияния на качество педагогического образования на современном этапе.

Модуль «Взаимодействие участников образовательных отношений» имеет практическую направленность, проявляющуюся в организации проектной и научно-исследовательской деятельности магистров. Концепция модуля ориентирована на развитие у будущих педагогов общепрофессиональной компетенции, без которой невозможно ведение профессиональной педагогической деятельности, связанной с

планированием и организацией взаимодействия участников образовательных отношений. В соответствии с моделью учебно-педагогического взаимодействия, происходящего на субъект-субъектном уровне, необходимо обеспечивать равенство возможностей участников образовательного процесса при решении вопросов функционирования и развития образовательных систем в целом; коллегиальность в принятии решений и персональную ответственность субъектов взаимодействия; свободу выбора каждым участником образовательного процесса форм, методов и механизмов участия в педагогической деятельности; плодотворное сотрудничество, на основе широкого и свободного обсуждения; цивилизованное разрешение конфликтов и противоречий с помощью согласительных мер и механизмов. Нацеленность на получение соответствующего образовательного результата позволила сформулировать следующие задачи модуля:

- сформировать у магистрантов способность планировать взаимодействие с различными участниками образовательной деятельности образовательных отношений;

- сформировать готовность использовать технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений.

Образовательные результаты по развитию компетенции ОПК-7 представлены в таблице 1. Образовательные результаты модуля включают в себя перечень знаний, умений, владений, раскрывающих сущность приобретаемой компетенции.

Таблица 1

Образовательные результаты, соответствующие общепрофессиональной компетенции (ОПК-7) «Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений»

Знания	Умения	Владение действиями
31- технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений	У1-использовать технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений	В1-использует технологии и методы организации взаимодействия участников образовательных отношений для реализации образовательной деятельности
32-механизмы взаимодействия участников образовательных отношений	У2-использовать социальные сети для организации взаимодействия с различными участниками образовательной деятельности	В2-использует возможности социальных сетей для организации взаимодействия различных участников образовательной деятельности
33-основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности;	У3-использовать методы и приемы сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких	В3-осуществляет планирование и организацию взаимодействий участников образовательных отношений с учетом основных закономерностей возрастного развития

	организаций, осуществляющих образовательную деятельность	
34-индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни участников образовательных отношений		В4-использует в ходе планирования и организации взаимодействия участников образовательных отношений индикаторы их индивидуальных особенностей
35-особенности организации сетевой формы реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность		В5-разрабатывает эффективные механизмы сетевых форм реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность

В соответствии с образовательными результатами отобрано содержание Модуля, состоящего из трех Разделов.

Раздел 1 «Проектирование и реализация интерактивной образовательной среды» включает вопросы проектирования и реализации интерактивной образовательной среды, основанной на построении продуктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса и обеспечении их сотрудничества. Анализируется опыт (отечественный и зарубежный) создания интерактивного пространства, базирующегося на поддержании климата доверия и сотрудничества в образовательном процессе. Выявляются как позитивные, так и негативные факторы (барьеры) сотрудничества, обсуждаются модели, в частности, модель социального партнерства. При освоении содержания раздела формируются образовательные результаты – 31, У1, В1, В2 (см. Таблицу 1).

Раздел 2 «Тренинг по организации педагогического взаимодействия» посвящен вопросам организации педагогического взаимодействия. В рамках освоения раздела обсуждаются возможности сотрудничества во взаимоотношениях всех субъектов образовательного процесса и рассматриваются проблемы коллегиальности, деловой этики в профессионально-педагогическом сообществе. Важный акцент сделан на доверии и сотрудничестве в учебном процессе, стимулировании обмена мнениями, повышении эффективности в процессе принятий совместных решений, выработке новых моделей взаимодействия. В ходе реализации раздела в учебном процессе формируются образовательные результаты – 32, 33, 34, У2, В3, В4 (см. Таблицу 1).

Раздел 3 «Практикум по организации сетевого взаимодействия» включает вопросы организации сетевого взаимодействия. Анализируются механизмы сетевых форм реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Изучается пакет нормативно-правовых документов для организации сетевого взаимодействия. При освоении содержания раздела формируются образовательные результаты – 35, У3, В5 (см. Таблицу 1).

Освоение материала разделов происходит как во время лекционных и практических занятий, так и во время распределенной практики на стажировочной площадке (школа), где студенты выполняют исследовательские задания.

Апробация программы Модуля проведена в 2016-2017 учебном году на 1 курсе магистратуры по направлению подготовки Педагогическое образование, профили подготовки: учитель физики и учитель биологии. Перед началом обучения студентам была представлена программа Модуля и перечень основных творческих проектов, которые предстояло выполнить самостоятельно, в группах и/или индивидуально.

Вход в Модуль начинался с учебной (ознакомительной) практики, завершающейся проведением деловой игры «Дебаты в Министерстве образования», которая проводится в рамках изучения разделов модуля «Проектирование и реализация интерактивной образовательной среды», «Тренинг по организации педагогического взаимодействия» и «Практикум по организации сетевого взаимодействия» с приглашением учителей-супервизоров сетевых школ в качестве экспертов. Деловая игра позволяла проанализировать новые ФГОС основного общего образования, понятия «деятельностный подход», «компетентностный подход», «интерактивное обучение» в контексте практической деятельности, проявить знания и умения по использованию положений нормативных документов, а также продемонстрировать владение аргументацией при отстаивании личностной позиции.

В качестве рефлекслирующего задания предложено эссе «Лучшее занятие в вузе или урок в школе, который я запомнил». При описании занятия студенты обращали внимание на такие характеристики как: взаимосвязь дидактических принципов с реальной педагогической практикой (педагогической деятельностью), профессионализм учителя, его методический репертуар и стиль общения и др. Студенты описывали занятия с позиции экспертов, выделяя наиболее существенные стороны реального учебно-воспитательного процесса. Они характеризовали описываемое занятие с позиции интерактивности и соответствия требованиям нового ФГОС основного общего или высшего образования. При этом студенты полагались на свой личный опыт, на собственные представления о профессиональной педагогической деятельности, давали всестороннее обоснование и оценивали занятие.

В Модуле «Взаимодействие участников образовательных отношений» проведение занятий происходило с применением различных форм, методов и техник обучения, в зависимости от задач разделов Модуля (Таблица 2).

Центральным компонентом Модуля была практическая деятельность студента. В ходе пройденной учебной практики студенты узнали: особенности образовательной деятельности в учреждениях среднего образования (школы-партнеры), психолого-педагогические особенности учащихся, проявляющиеся в учебной деятельности в условиях индивидуализации обучения.

Таблица 2

Образовательные технологии (формы, методы, техники) Модуля

Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3
Эвристические беседы Мини-лекции Деловые игры Кейс-метод Тренинги Дискуссии Дебаты Мини-презентации Тестовый контроль Анализ видеороликов «Аквариум» Самодиагностика	Деловые игры Кейс-метод Тренинги Дискуссии Дебаты Ролевые игры Мозговой штурм Эссе Составление ментальных карт Анализ конфликтных ситуаций	Мини-лекции Эвристические беседы Анализ видеороликов Дискуссии Тестовый контроль Самодиагностика Консультации

Консультации Собеседование	Самодиагностика	
Работа в парах, малых группах, индивидуальная		
Роль преподавателя – модератор, фасилитатор		

Одним из принципов выбора инструмента формирования и оценки уровня сформированности компетенции является критериальная база для каждого инструмента (Vesmanov et al., 2015). В результате оценка за Модуль становится накопительной. Формой итогового контроля по описываемому нами модулю предусмотрено Событие: ПРОЕКТ «Современная педагогическая технология в действии». Образовательная цель была обозначена как разработка и реализация ПРОЕКТА, а задачами стали:

- разработка плана внеурочного мероприятия (по предмету или воспитательного) на площадке одной из образовательных организаций (школы-партнера) с учетом организации сетевых форм реализации образовательных программ и с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- осуществление подготовки мероприятия на площадке одной из образовательных организаций (школы-партнера) с учетом организации сетевых форм реализации образовательных программ и с использованием ресурсов нескольких организаций;
- реализация мероприятия на выбранной площадке (школы-партнера).

ПРОЕКТ выполнялся студентами магистратуры как в процессе освоения теоретической части Модуля (проектирование), так и во время прохождения учебной практики (подготовка, организация) и производственной практики (реализация). Проект на первом этапе представляется супервизору-учителю школы и консультанту-преподавателю вуза в виде плана мероприятия на площадке одной из образовательных организаций. По окончании первого этапа практики студенты должны проводить самооценку, выясняя, какие знания и умения им необходимы для подготовки и реализации этого проекта.

Концепция ПРОЕКТА построена на деятельностной основе с применением технологии и методов организации взаимодействия участников образовательных отношений. В ходе разработки, подготовки и реализации проекта студенты применяли приобретенные при освоении Модуля знания, умения, демонстрировали профессиональные действия в реальной учебной ситуации. Защита ПРОЕКТА «Современная педагогическая технология в действии» является итоговым событием по освоению модуля и проходит в виде презентации с предоставлением отчета по всем этапам проекта с демонстрацией видеоматериалов. Итоговая оценка по модулю основана на соотнесении образовательных результатов с показателями и критериями оценки отчетных событий. В таблице 3 представлено соотнесение образовательных результатов по Модулю с инструментом оценки (Разработка, подготовка и реализация ПРОЕКТА «Современная педагогическая технология в действии») и индикаторами сформированности компетенции ОПК-7.

В ходе исследования на данном этапе мы ответили на основные вопросы по построению модульной программы, направленной на получение проверяемых образовательных результатов:

- проектирование программы модуля строится по принципу «от планируемых к реальным образовательным результатам»;
- содержание подготовки, методы, средства и технологии обучения направлены на усиление практико-ориентированной подготовки будущих учителей;
- построение модуля осуществляется в логике и последовательности, способствующей реализации межпредметных и внутрипредметных связей, на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих

программы высшего образования и основного общего образования, что позволяет эффективно осуществлять «вход и выход» в основную и высшую школу;

- совокупность методов и средств оценивания образовательных результатов и личностных достижений студентов в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации по модулю направлена на проверку компетенции по планированию и организации взаимодействия участников образовательных отношений.

Таблица 3

Соотнесение образовательных результатов по Модулю с инструментом оценки и индикаторами достижения развиваемой компетенции

Образовательные результаты	Инструмент оценки	Индикаторы (показатели и критерии) сформированности компетенции
31 32 33 34 35		<ul style="list-style-type: none"> -Формулирует цели мероприятия как планируемые результаты, определяет уровень достижения целей -Владеет современным терминологическим аппаратом -Соотносит тему разработанного проекта и его актуальность с возрастными особенностями учащихся -Содержание внеурочного мероприятия соответствует поставленным целям -Деятельность учеников позволяет достигать поставленные цели -Деятельность учителя направлена на решение поставленных задач и соответствует выбранному методу -Определяет и дает обоснование типа сетевого взаимодействия
У1 У2 У3	Разработка, подготовка и реализация ПРОЕКТА «Современная педагогическая технология в действии»	<ul style="list-style-type: none"> -Выбраны методы и формы работы, соответствующие поставленным целям -Предусмотрено развитие личности ученика -Предложен вариант взаимодействия учащихся, принимающих участие в мероприятии, в том числе через социальные сети -Составлен договор о сетевом взаимодействии с определением функционала участников -Предложен вариант взаимодействия образовательных организаций (сетевых партнеров)
В1 В2 В3		<ul style="list-style-type: none"> -Демонстрирует реализацию поставленных целей и задач -Обеспечивает быстрое включение учащихся в деловой ритм мероприятия, поддерживает доброжелательный настрой -Реализует план мероприятия с учетом основных закономерностей возрастного развития -Подготавливает учащихся к активной учебно-познавательной деятельности -Максимально использует самостоятельность учащихся в овладении способами действий - Стимулирует активную деятельность учебной группы с опорой на индикаторы индивидуальных

B4		особенностей учащихся -Подводит итоги мероприятия -Прогнозирует коррекцию педагогического процесса, своей деятельности
B5		-Создает группу для взаимодействия учащихся, принимающих участие в мероприятии (в одной из социальных сетей) -Создает сайт Проекта для взаимодействия сетевых партнеров, участвующих в мероприятии -Раскрывает привлекательность сетевого взаимодействия для участвующих сторон

Литература

1. Bondarevskaya, E.V. (2010). Methodological problems of formation of pedagogical education of the university type. *Pedagogics*, № 9, 73-84.
2. Margolis, A.A. (2014). Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psychological Science & Education*, Vol. 19, No 3, 41–57.
3. Vesmanov, S.V., Vesmanov, D.S., Zhadko, N.V., Akopyan, G.A., Istochnikov, V.V., Shevchenko, P.V. (2015). Model of the research master program: results of testing the new modules of basic educational programs in the Moscow city teacher training university [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], Vol. 7, no. 4, 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070401.

УДК 37.017.925

В.Г. Гюрова
Софийский университет
им. Св. Климента Охридског,
г. София, Болгария

УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ И БЫТЬ ИННОВАТИВНЫМ (4 „К”) В ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается идея творческого саморазвития личности с точки зрения умения 21-го века. В основе анализа три группы умений: умения для учебы и инновации, умения для использования разных грамотностей (Умения искать и использовать информацию, разных медий и технологий) и умения для жизни и для карьеры. Эти группы умения являются частью частью „Рамки П21 об учебе в 21-ом веке”. Сделана связь между этой модели и концепции В.И.Андреева о творческом саморазвитие личности.

Ключевые слова: умения 21-го века, творческое саморазвитие личности.

В условиях быстро меняющимся мира и всех областей жизни творческое саморазвитие личности и умения быть инновативным являются средствами выживания, успеха и психологического комфорта. Но развиваться творческим образом не дается по рождением. Тому нужно научиться.

А что такое творческо саморазвитие? На первом (лингвистичном) взгляде это сочетание „творчества” , „развития” и „саморазвития”:

•Творчество – это „человеческая деятельность для создания новых, оригинальных и неповторимых духовных и материальных ценностей; творение” [2, с. 896]

•Развитие – это „постоянный переход одного к другому – к высшему, к более совершенному – этапу; прогресс” [2, с. 741]

•Саморазвитие - это постоянный переход личности с одного к другому – к высшему, к более совершенному – этапу собственного развития; прогресс личностного развития.

По словам Валентина Ивановича Андреева, „под саморазвитием понимается интегральная характеристика процесса и результата проявления и влияния всех наиболее значимых самоспособностей и прежде всего, способностей к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации в целях самосозидания личностных и профессиональных качеств, в соответствии с Я-концепцией жизни, представлениями о человеческом идеале” [1, с. 146]

Следуя за логикой определения для творчества, развития и саморазвития, можно сказать что творческое саморазвитие это постоянный переход личности с одного к другому – к высшему, к более совершенному – этапу собственного развития (прогресс личностного развития), в процессе которого он развивает свои способности создавать новых, оригинальных и неповторимых духовных и материальных ценностей и сам создает себя как уникальная, неповторимая личность и ценность жизни. Нельзя не согласиться с В. И. Андреевым, что творческое саморазвитие это „самосозидания (каждого – В.Г.) как личности, как человека” [1, с. 146].

Можно сказать, что „самоспособности”, о котором писал В. И. Андреев (к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации в целях самосозидания личностных и профессиональных качеств) в каком-то виде породившиеся с умениями 21-го века, в котором нуждается каждый молодой (и не только молодой) человек. Есть много статей, докладов, исследований, классификаций о том какие умения 21-го века нужны гражданину 21-го века, как надо и можно приобрести их и какая роль школы в этом процессе. Стоит отметить между ними классификация американской организации „Партнерство для умения 21-го века” (Partnership for 21st Century Skills), которая приобрела международной популярностью [4]. Авторы определяют три группы умения 21-го века, которые являются очень важными для жизни и работы в обществе, которое основывается на знании и информация:

• *Умения для учебы* (Learning Skills), которые стали популярными как „4 К” (4Cs) – умения для критического мышления (Critical Thinking), умения для творческое мышление (Creative Thinking); умения для сотрудничества с другими (Collaborating) и умения общаться с другими (Communicating).

• *Умения для использования разных грамотностей* : информационная грамотность, медийная грамотность, технологическая грамотность.

• *Умения для жизни* – умения проявлять гибкость, инициативность, социальные умения, производительность, лидерство.

Эти группы умения являются важной частью „Рамки П21 об учебе в 21-ом веке” (P21 Framework for Learning), где они названы: Умения для использования информации, медий и технологий; Умения для учебы и инноваций; Умения для жизни и карьеры. Рамка отражает новую парадигму образования 21-го века. Оно (образование 21-го века) объединяет традиционные три „R” (читать, писать, считать) с четырьмя „K” и таким образом готовит учеников справляться с проблемами, принимать

этические решения, общаться с другими и работать в сотрудничестве, думать и действовать творческим и инновационным путем [3, 2015].



Рис. 1

Из трех групп умений *умения для учебы (умения учиться)* и *инноваций* (популярны как 4 К: Критическое мышление, Коммуникация, Сотрудничество, Творчество) признаны как „супер умения”, нужны каждому гражданину 21-го века, чтобы он успешно учился на протяжении всю жизнь. Наличие или отсутствие этих умений разграничивает учеников – на такие, которые готовы жить и работать в более комплексной рабочей и жизненной среде и такие, которые не готовы к этому. В этой группе можно дифференцировать следующие подгруппы конкретных умений [6]:

- *умения, связанные с креативности (творчество) и инновации* – в этой группе входят умения для творческого мышления и творческой работы с другими лицами, а так-же умения создавать и применять инноваций;

- *умения для критического мышления и для решения проблем* - в этой группе входят умения эффективно рассуждать (используя адекватные ситуациям подходы), умения использовать системного мышления (средствами анализа и синтеза комплексных явлений), умения оценивать, принимать решения и решать проблемм;

- *умения общения и сотрудничества* - в этой группе входят умения корректно общаться с другими, разделять ответственность о результате общей работы и оценивать индивидуального вклада каждого в групповой работе.

Умения искать и использовать информацию, разных медиа и технологий требуют и являются частями разных грамотностей:

- *информационная грамотность* - она облегчает доступа до информации, ее использование и управление;

- *медийная грамотность* – она дает возможность ученикам разобраться в посланиях медиа, в способ их восприятия зрителями, слушателями, читателями и в их влияние на поведение и жизнь людей, а так-же оценить вклад медиа в пониманием этических, юридических и других проблемм. Частью этой грамотности являются также: умения создавать и использовать медийных продуктов и знакомство с авторскими правами связанных с ними; знакомство с правами и ограничениями людей, связанных с их медийными выражения и влияние этих посланий на людей разных социо-культурных общностей;

- *ИКТ- грамотность* – она является базовым для людей 21-го века, а некоторые считают ее самой главной грамотностью. Она связана: с умениями использования технологии для исследования, организации, оценивания и обмен информации; с

использования дигитальных технологий и с общением их помощи в социальных сетях; с доступом, управлением, интеграцией, оценки и создание информации для успешного функционирования в одной экономике познания и т.д. [6].

Умениях для жизни и для карьеры связаны с формированием и проявлением ряд качества:

- *гибкость и адаптивность* к изменениям, к разным точки зрения, графику и приоритетам деятельности, к психоклимату, к мультикультурной среде и т.д.;

- *инициативность и самоуправление* по отношению управления времени и целей, рабочей нагрузки, выбора приоритетов и самоконтроля на выполнение задач; самоуправление учебы через формирования умений учить и накапливать экспертизы, проявлять инициативности в учебе, принять учебу как процесс, который длится на всю жизнь; умения разсуждать над своим опытом в имени будущего прогресса;

- *социальные и мультикультурные (кросс-культурные¹) умения* – они связаны с полноценным общением с другими людьми, с профессиональным поведением, с работой в команде; с уважением культурных различий людям, с которым нужно работать вместе, а так-же с использованием социальных и культурных различий для новых идей и для повышения инновативности на работе и качество работы;

- *производительность и отчетность*, связаны с управлением и выполнением проектов и с достижением ожидаемых результатов;

- *лидерство и ответственность* – они требуют демонстрации способностей (умения) направлять, руководить и вдохновлять других (что бы отдавали самое хорошее от себя что бы достичь планированные цели и результаты работы), справляться с проблеммами, действуют этическим образом, но и ответственно в интерес общности.

В той или в другой степени каждая группа умений имеет отношение к творческому саморазвитие личности и с концепции В.И. Андреева о факторов и барьерах саморазвития [1, с. 146-160]:

- Умения для учебы и иноваций – они в основе саморазвития личности. (В.А. Андреев определил непрерывное образование и самообразование как второй по значимости фактор саморазвития). А когда в жизни везде идут изменения инновативность гарантия для адаптации к мир изменений, для успеха в условиях конкуренции.

- Умения для использования информации, медий и технологий – невозможно жить в 21-ом веке без таких умений. Влияние информации, медий и комуникации через технологий определяет светоглед и самоопределение личности, а без использование информации никакое саморазвитие невозможно.

Умения для жизни и карьеры являются результатами социальной и эмоциональной учебы. Они требуют развития способностей ориентации и успеха в условиях меняющейся среды и конкуренции и личностные качества как любознательность, инициативность, адаптивность, упорство и выносливость, мужество (умение учиться от провалов), лидерские качества (как умения вести переговоры и постичь согласия, проявлять empathy, вести других за собой и т.д.), социальное и культурное сознание и осведомленность [9].

Чтобы развивать таких умений у детей и подростков нужны новая школа – школа 21-го века - учителя 21-го века, учебные ресурсы, среда и организация процесса обучения, которые содействовали к творческому развитию и саморазвитию учеников 21 века. Но это другая тема.

¹ Кросс-культурные умения – умения общаться с людьми разных культур в одно и то же время.

Литература

1. Андреев В. И. Жизнь как авантюра творческого саморазвития./В.И. Андреев, Казань: Центр инновационных технологий, 2010
2. Буров С. и др. Современный толковый словарь болгарского языка. 3 изд./ С. Буров и др., Велико Търново: GABEROFF-ЕОД, 2002.
3. Kay K. Do you have 21/21 vision?/ К. Kay, 2015. - <http://www.edutopia.org/blog/do-you-have-2121-vision-ken-kay-3.9.2016>
4. Partnership for 21st Century Skills/ Partnership for 21st Century Skills, 2016 - www.p21.org/4Cs... -10.7.2016
5. PBL21 - the next step in the evolution of project-based learning!/ PBL21, 2015 - <http://www.21stcenturyschools.com/what-is-pbl21.html> - 5.8.2016
6. P21 Framework definition, Appendix B/ P21 Framework definition, 2015 - http://www.p21org/storage/documents/P21-Framework_Definition_New_Logo_2015.pdf - 7.7.2016
7. P21 Framework definition Appendix C. 21st Century support systems./ P21 Framework definition 2015. - http://www.p21org/storage/documents/P21-Framework_Definition_New_Logo_2015.pdf - 7.7.2016
8. Pearlman, B. Transforming Classrooms and Schools for 21st Century Learners by Design/ В. Pearlman, 2014 - <http://www.p21.org/news-events/p21blog/1551-pearlman-transforming-classrooms-and-schools-for-schools-for-21st-century-learners-by-design>
9. Soffel, J. What are the 21st century skills every student needs?/ J. Soffel, 2016 - <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/...> - 24.02.2017

УДК 378

И. Д. Демакова

Институт детства МПГУ, г. Москва, Россия

И.Ю., Шустова

Центр стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Воспитательная деятельность современного педагога – это его постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие. Процесс становления ценностных ориентиров профессиональной воспитательной деятельности у студентов педагогических вузов характеризуется их самоопределением, пониманием своей субъектной профессиональной позиции воспитателя. Важно проследить систему ценностей во всех основных компонентах воспитательной деятельности: ценности профессиональной деятельности педагога как воспитателя, цели, приоритеты и функции воспитательной деятельности, ее содержание. Взаимодействие преподавателя со студентами должно носить позиционный характер, строиться на открытых отношениях, выходить в учебно-профессиональное сотрудничество, проявлять учебно-профессиональную общность, стимулировать рефлексию студентами своего опыта.

Ключевые слова: воспитание, ценностные ориентиры, самоопределение, развитие личности воспитанника, позиция педагога - воспитателя.

Педагогическая профессия является уникальной благодаря сопричастности миру детства, возможностью наблюдать и поддерживать развитие ребенка, процесс становления его личности. Постигание уникальности, смыслов пространства детства, значимости переживаний и стремлений ребенка, самостоятельных шагов его взросления, определяет позицию и профессиональную деятельность педагога как воспитателя.

Воспитание, воспитательная деятельность современного педагога – это его постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие. Педагог- воспитатель, прежде всего, должен ориентироваться не на застывшие истины, а на свою жизненную позицию, собственные ценности. Главный принцип Я. Корчака в подготовке воспитателей звучит так: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет непререкаемым убеждением, убеждением навсегда; сегодняшний день лишь переход от суммы вчерашних наблюдений к завтрашним, более глубоким обобщениям» [2, с. 19].

Процесс становления ценностных ориентиров профессиональной воспитательной деятельности у студентов педагогических вузов связан с их самоопределением, пониманием своей субъектной профессиональной позиции как воспитателя. Ценностные ориентиры понимаются при этом как выбранное регулятивное направление деятельности, определяющее ее цели и способы самореализации и саморегуляции, взаимодействие с другими людьми.

Важно помочь студенту осознать и проявить свою позицию в профессиональной воспитательной деятельности. Позиция связана с личными убеждениями, ценностями. Его субъектная позиция как целостная система отношений к миру, людям и самому себе, позволяющая осознанно выстраивать свою деятельность, совершать жизненные и профессиональные выборы и поступки, основным критерием которых является принятая личностью ценность. Соответственно позиция напрямую сопряжена с жизненными смыслами и ценностями.

Н.Г. Алексеев проявление позиции связывает с реализацией ценностей: позиция «как активность, реализуемая в проведении ценности; в ней ценность не декларируется, не просто заявляется, а живет, реализует свой потенциал, либо – противоположный случай – уходит от самовыражения» [1, с. 24]. Неопределенность позиции связана с невключенностью в действие

Позиция в профессиональной воспитательной деятельности проявляется в сопряжении личностной и профессионально-деятельностной позиций, является в сущности способом реализации базовых ценностей и целей во взаимодействии с воспитанниками. Профессиональная позиция современного педагога как воспитателя – это, прежде всего, выраженные гуманистические ценности человеческой жизни, детского роста и развития, любви. Н.Л. Селиванова подчеркивает: «Если иметь в виду формирование профессиональной позиции педагога как воспитателя, то обнадеживает тот факт, что основные мотивы педагогической деятельности лежат в сфере духовной и связаны с пониманием учителем своей гражданской и культурной миссии в обществе» [6, с. 136].

Для становления профессиональной позиции будущему педагогу важно осознание себя Учителем и Воспитателем, а не просто винтиком образовательного механизма, исполнителем предписанного. В работах А.Н. Тубельского есть размышление о трудном процессе самоопределения молодого педагога: «...это процесс забвения мертвых «истин» и обретение собственных ценностей – относительно образования, ребенка, относительно средств учительского труда, возможностей совместного поиска решений» [7, с. 231].

Во взаимодействии с детьми педагог ощущает себя причастным миру детства, бережно и уважительно относится к личности ребенка и его самостоятельности. В процессе взаимодействия с детьми педагог проявляет всю глубину личностного в себе, «опирается на гуманистическое внутреннее образование – положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности ... Педагог-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность» [2, с. 231].

В настоящее время в условиях социальных и экономических преобразований в стране вопросы воспитания школьников с опорой на гуманистические ценности носят первостепенное значение. Важно уделять особое внимание становлению профессиональной позиции современного студента, его ориентации на гуманистические нормы и ценности, которые станут основой его профессиональной воспитательной деятельности. Преподавателю важно не просто передать студентам важную информацию о профессиональной воспитательной деятельности, но и стимулировать проживание данных знаний при прохождении педагогической практики, через рефлексию и осознание полученного опыта, проявление личных смыслов.

Остановимся подробнее на содержании воспитательной деятельности педагога с ориентацией на гуманистическую парадигму образования, где в основе лежит отношение к ребенку как к высшей ценности, признание и уважение его способности и права на самоопределение и саморазвитие.

Исходной точкой воспитания являются *ценности профессиональной деятельности педагога как воспитателя*. Основной ценностью такой деятельности, является ребенок (его личность и индивидуальность), его развитие, детство. Если педагог полагает главной ценностью своей деятельности ребенка, то он берет на себя ответственность за то, чтобы ребенок состоялся как человек: не был сломлен или унижен, узнал кто он, понял свои интересы и возможности, определил, что он умеет и не умеет, хочет и не хочет.

Развитие ребенка как ценность воспитательной деятельности требует от педагога глубокого понимания этого процесса. Деятельность педагога воспитателя – создание условий, обеспечивающих целостный и успешный процесс развитие ребенка, понимание и устранение преград и опасностей на его пути. Педагог обязан помогать детям преодолевать стрессы и внутренние комплексы, поддерживать их уверенность в себе, способность осознать и преодолеть свои трудности. Важно говорить воспитаннику о его хороших качествах и поступках, поддерживать его стремления.

Цели воспитательной деятельности выводятся из ценностей. Примером выражения цели воспитания может служить педагогическая концепция Януша Корчака. Целью гуманистического воспитания для Корчака было воспитание активной и самостоятельной личности, а важнейшими принципами воспитательной деятельности – уважение к личности ребенка, его внутреннему миру; признание прав ребенка; гармонизация «разумного воспитания» и самовоспитания детей в процессе их активной и разнообразной деятельности; принцип гласности и открытости, связи детского дома со средой. Главными воспитательными задачами было обеспечить (создать условия) нравственное и физическое развитие ребенка; организацию демократичного детского самоуправления, которое давало реальную власть воспитанникам и направляло создание единого воспитательного коллектива, развивающегося на сотрудничестве, доверии и взаимной договоренности. Следовательно, если ценность – право ребенка на уважение, то, соответственно, цель – отслеживание, как соблюдается это право в детском сообществе, в процессе детско-взрослого взаимодействия. В процессе

воспитательной деятельности цели осознаются и анализируются, ранжируются и выверяются по степени значимости каждой из них для создания условий развития воспитанника.

Приоритеты воспитательной деятельности педагога. Здесь мы остановимся на идеях К. Роджерса [5] о том, что личность ребенка для педагога всегда должна быть важнее любой педагогической проблемы; что настоящее ребенка педагогу следует считать более важным, чем его прошлое и будущее; что чувства и переживания ребенка значительнее, чем его знания и мысли; что понимание важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее исправления. Важнее внутренняя устремленность педагога на развитие ребенка (на его ценности, выборы, приоритеты) чем любые педагогические декларации и инструкции. В воспитательной деятельности должен присутствовать оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на позитив. Фасилитаторскую деятельность можно рассмотреть как приоритет воспитательной деятельности педагога. Педагог-фасилитатор естественен, открыт для общения, для диалога, он относится к своим ученикам с доверием, стремится увидеть мир глазами своих воспитанников, ему свойственно теплое, понимающее отношение к детям. Он сам живет настоящим и помогает детям жить настоящим, исповедуя принцип Роджерса: «настоящее важнее прошлого и будущего».

Функции воспитательной деятельности педагога: воспитательная деятельность пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику; воспитательная деятельность является концептуальной основой системы педагогической деятельности, и ее эффективность определяется качественными изменениями в развитии детей, их личностном росте; воспитательная деятельность осуществляется в сфере «между» в пространстве взаимодействия взрослых и детей, возникающей детско-взрослой общности как основы воспитания и взаиморазвития. Меняется смысл управленческой функции педагога: от прямых распоряжений и внедрения норм он переходит к поддержке процессов самоорганизации, самоуправления, самодеятельности детей.

Содержанием воспитательной деятельности педагога, ориентированной на развитие ребенка, является: изучение ребенка; создание условий его самореализации и саморазвития; организация активной жизнедеятельности детей.

Изучение ребенка. Педагог старается изучать ребенка в целостности, рассматривает возрастные особенности, знакомится с каждым ребенком как представителем определенной социальной и культурной среды. Стремясь лучше понять ребенка, он зачастую погружается в воспоминания о собственном детстве, ставит себя на место ребенка. Он может использовать сравнительно-эволюционный метод, который помогает ему фиксировать динамику развития каждого ребенка; анализирует предметы детского творчества (сочинения, рисунки и пр.); наблюдает за детьми в их свободном общении со сверстниками, в разнообразной деятельности. Важно совмещение воспитательной деятельности с исследовательской.

Создание условий для самореализации ребенка как цель и результат воспитательной деятельности педагога. Уважение к ребенку является основным принципом гуманистического воспитания, уважение ребенка педагогом является базой для уважения ребенка к самому себе. Содержанием воспитательной деятельности в реализации данного принципа является создание условий для утверждения самосознания воспитанника, воспитание в нем убежденности, что он способен на выбор и творческую самореализацию и является творцом самого себя. Чем выше самопринятие и самоуважение ребенка, тем лучше он понимает и принимает других людей, свободнее управляет своими эмоциями и поведением, активнее стремится к

творчеству и самореализации. В этих условиях эффективнее идут процессы социализации и индивидуализации.

Организация активной жизнедеятельности детей. Активность ребенка рассматривается как жизненная потребность ребенка, показатель его развития; одновременно как условие развития его способностей и дарований, как средство достижения успеха в самореализации и саморазвитии; в активности ребенка проявляется его мыслительная деятельность, способность к осознанному самоопределению, его субъектная жизненная позиция.

Активность ребенка не может быть сформирована в условиях авторитарной педагогики, не совмещается с излишней опекой взрослого и избыточным вмешательством взрослых в жизнь детей, их доминированием в суждениях и организации совместной деятельности. Задача воспитания перевести деятельность детей, в которую они включены совместно со взрослыми, в самостоятельность; дисциплину в самодисциплину. Активность и самостоятельность ребенка является источником его развития, а, с другой стороны, выступает как результат воспитания.

Позиция педагога наиболее отчетливо проявляется в непосредственном взаимодействии с детьми, именно здесь он по-настоящему является носителем человеческих ценностей и смыслов, ставит их в основу своего отношения к другим. Феномен воспитания выносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, где педагог ориентирован не на заранее определенные цели и выверенные способы работы, а на сегодняшний день ребенка, на со-бытие, живой процесс взаимодействия с ним. Во взаимодействии с детьми педагог ощущает себя причастным миру детства, бережно и уважительно относится к личности ребенка и его самостоятельности.

Смысл работы со студентами – будущим педагогами является влияние на их жизненное самоопределение, на процесс формирования гуманистических ценностных ориентаций, создание условий для проявления субъектности, становления и развития их субъектной профессиональной позиции. Взаимодействие со студентами должно носить позиционный характер, строиться на открытых отношениях, выходить в учебно-профессиональное сотрудничество, формировать учебно-профессиональную общность.

Учебно-профессиональная общность – это особая форма совместности студентов и педагогов, которая строится через учебно-профессиональное сотрудничество, которое является импульсом, порождающим общность, задает систему открытых равноправных отношений, формирует единую целевую направленность, детерминирует процесс образования общего ценностно-смыслового пространства, объединяющего участников. В общности студенту легче проявить свою инициативу, найти способы самореализации.

Общность студентов и педагогов направляет процесс осознанного жизненного самоопределения студентов, путь их духовного искания, определения нравственных ориентиров, жизненных ценностей и смыслов, становления профессиональной идентичности, определения ими своей гражданской позиции. Учебно-профессиональная общность создает условия для проявления и развития субъектности студентов (проявления их субъектных качеств), их субъектной позиции.

Взаимодействие со студентами должно строиться как позиционное, что предполагает создание условий: для осознания и проявления каждым субъектом взаимодействия своей позиции; взаимопресечения и взаимообогащения заявленных позиций их объективации; отстранения и переосмысления позиций, их уточнения и систематизации; для перевода позиции в стратегии деятельности (индивидуально и коллективно значимые).

Развитие субъектных качеств человека, субъектной позиции определяется его способностью к рефлексии. В работе со студентами должна постоянно присутствовать

коллективная рефлексия, которая актуализирует их самостоятельную рефлексивную, развивает способность к анализу собственных целей и стремлений, своих задач, проблемных ситуаций, опыта своей деятельности – профессиональной и не только. Без способности к рефлексии, самопознанию и самоанализу, самоорганизации и адекватному самооцениванию профессиональное становление личности студента, его осознанное жизненное самоопределение представляется невозможным.

Важно стимулировать рефлексивную студента по отношению к опыту своей профессиональной деятельности (в учебно-профессиональном сотрудничестве, при прохождении педагогической практики, в волонтерской и проектной деятельности и пр.), где рефлексия характеризуется осознанием личных трудностей и успехов, выработкой критериев, определяющих эффективность и успешность профессиональной деятельности. Рефлексия развивает готовность и способность студентов сделать профессиональные проблемы предметом сознательного анализа, способствовать переводу любой проблемы в задачи деятельности. Профессиональная воспитательная деятельность (на практике и не только) при систематическом использовании возможностей рефлексии становится для студента объектом осмысления, исследования и проектирования. Важно, что рефлексия выводит студентов на осознание индивидуальных смыслов, ценностей, ценностных ориентаций.

Большое значение имеет организация условий для реализации авторских проектов студенчества (в пространстве учебных занятий, внутривузовских мероприятий, производственной практики, социальных акций и пр.). Введение рейтинговой системы их оценки – общая рефлексия проведенной работы, общественное мнение педагогов и студентов о предложенном и реализованном проекте.

Особое внимание следует уделять неформальным учебно-профессиональным общностям студентов и педагогов, основанным на открытом позиционном общении, общем интересе, совместной деятельности участников, их учебно-профессиональном сотрудничестве. Примером таких общностей может стать клуб (клуб по интересам, педагогический клуб, научный и пр.); лагерные сборы для первокурсников, проведенные студентами старших курсов совместно с педагогами; кратковременное сообщество педагогов и студентов в рамках прохождения производственной практики; погружение в предмет; кратковременные творческие группы, включающие педагогов, администрацию вуза и студентов в подготовку какого-либо мероприятия; «посиделки» за чаем с профессором, где происходит открытое общение; другие формы.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., ИПИ РАО, 2002.
2. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
3. Демакова И.Д. Функционально-деятельностные характеристики воспитательной деятельности педагога // Классный руководитель. 2002. № 5. С. 108.
4. Корчак Я. Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер.с англ. М.: Прогресс, 1994.
6. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: УРАО ИТИП, 2010.
7. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. – М.: Первое сентября, 2012.
8. Шустова И.Ю. Воспитание «От ребенка» // Педагогика. 2015. № 8. С. 53-58.

ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования математических методов в диссертационных исследованиях по педагогике, представлен обзор типовых задач анализа данных, применяемых в педагогических исследованиях. Проанализированы 101 диссертационное исследование по педагогике на соискание ученой степени кандидата педагогических наук за период 2007-2016 годы на предмет выбора математических методов обработки результатов исследования.

Ключевые слова: математические методы, педагогическое исследование, диссертационное исследование по педагогике.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук согласно п. 9 «Положения о присуждении ученых степеней» (утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г.) «должна быть научной квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, обеспечивающие решение важных прикладных задач» [11].

Диссертационное исследование по педагогике должно отвечать требованиям оригинальности и уникальности приводимых положений и полученных результатов. Для подтверждения достоверности полученных выводов педагогического исследования и в дальнейшем их применения в широкой педагогической практике необходимо применение математических методов.

В последнее время предпринимаются серьезные шаги, направленные на внедрение в педагогику математических методов оценки и измерения педагогических явлений. Применение математических методов в педагогических исследованиях открывает пути для более глубокого проникновения в сущность и закономерности изучаемых педагогических явлений, более точного предсказания их развития в различных условиях, а значит и более эффективного практического их использования и управления ими [4]. Кроме того, предоставляется возможность находить для некоторых педагогических явлений не только качественные, но и количественные характеристики. Для педагогической науки это имеет большое значение, так как очень многие процессы обучения и воспитания характеризуются высокой вариативностью в зависимости от субъективных и объективных факторов [14].

В педагогической литературе предлагается ряд методик математико-статистической обработки данных педагогического исследования (В.П. Давыдов, Л.Б. Ительсон, Ю.З. Кушнер и др.) [2,4,5]. Как отмечает В.И. Загвязинский, при использовании методов математической статистики следует иметь в виду, что сама статистика не раскрывает сущности явления и не может объяснить причины возникающих различий между отдельными сторонами явления [3]. Например, анализ результатов проведенного исследования показал, что используемый метод обучения дал более высокие результаты по сравнению с ранее выявленными. Однако данные вычисления не могут дать ответ на вопрос, почему новый метод лучше предыдущего.

По мнению А.М. Новикова математические методы в педагогике используются лишь для количественной характеристики явлений и процессов [7]. Для того чтобы сформулировать итоговые выводы и заключения необходимо их сочетать с качественным анализом.

В числе основных проблем включения в педагогическую науку и практику количественных методов можно выделить следующие:

- неразработанность и часто отсутствие адекватных методов и средств количественной оценки психолого-педагогических параметров;
- сложность протекания педагогических процессов.

Основную методологическую проблему при сборе информации в педагогическом исследовании представляет измерение изучаемых педагогических объектов и процессов. Если в естественных науках измерение сводится к сравнению данной величины с определенным эталоном, то для психолого-педагогических параметров таких эталонов не имеется. Более того, большинство психолого-педагогических параметров (признаки, качества, свойства, факторы) являются латентными (скрытыми), и оценивать их можно лишь косвенно по их проявлениям, т.е. весьма приближенно.

Современные математические методы довольно сложные в теории, но благодаря разработкам статистических пакетов анализа данных достаточно простые в практическом применении. Практика показывает, что некорректное использование математических методов может дать прекрасные результаты, не имеющие ничего общего с реальными, а пропуск действительно важного результата может остаться незамеченным.

П.И. Образцов к основным задачам педагогического исследования относит анализ и синтез данных, полученных на различных группах объектов; их сравнение с целью выяснения черт различий между ними; их сопоставление с целью выявления показателей, изменяющихся в одном направлении, и, наконец, предсказания определенных фактов на основании полученных выводов [9].

По мнению Д.А. Новикова целью любого педагогического эксперимента является эмпирическое подтверждение или опровержение гипотезы исследования и/или справедливости теоретических результатов, то есть обоснование того, что предлагаемое педагогическое воздействие (например, новое содержание, формы, методы, средства обучения и т.д.) более эффективно (или, возможно, наоборот – менее эффективно). Автор для анализа исходных данных выделяет три типа задач:

- описание данных (компактное и информативное отражение результатов измерений характеристик исследуемых объектов);
- установление совпадения характеристик двух групп;
- установление различия характеристик двух групп (например, экспериментальной и контрольной).

Следовательно, с учетом двух тип шкал (отношений и порядка) и трех перечисленных типов задач анализа данных можно выделить шесть базовых (типовых) задач по педагогике, соответствующих порядка 90% экспериментальных исследований по педагогическим наукам [8].

Г.А. Федотова выделяет три основных раздела статистики, используемых в педагогических исследованиях [15]:

1. *Описательная статистика*, которая позволяет описывать и воспроизводить в виде таблиц или графиков данные того или иного распределения, вычислять его среднее, размах и дисперсию.

2. *Задача индуктивной статистики* - проверка того, можно ли распространить результаты, полученные на данной выборке, на всю генеральную совокупность (популяцию) из которой отобрана эта выборка. С этой целью широко применяются

параметрические и непараметрические критерии, которые позволяют сделать выводы и обобщения, исходя из типа данных, полученных при изучении выборки.

3. Измерение *корреляции* позволяет обнаружить связь между двумя переменными, обеспечивая возможность предсказания значения одной из них при известной другой.

В группу математических методов, используемых в педагогических исследованиях, С.В. Сидоров включил: методы установления количественных зависимостей, метод вычисления элементарных статистик, а также методы статистического выявления связей [12].

К методам *установления количественных зависимостей* относятся регистрация, ранжирование и шкалирование (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др.) [13].

Метод *вычисления элементарных статистик* позволяет представить педагогические явления и процессы в абсолютных показателях. В педагогическом исследовании наиболее распространёнными являются вычисление процентных, суммарных и средних арифметических показателей.

К методам *статистического выявления связей* относятся графопостроение, сравнение элементарных статистик, метод корреляций, факторный анализ и др. Данные методы осуществляют статистическую обработку результатов исследования, на основании которых выявляются тенденции, степени вероятности прогнозов, уровни значимости влияющих на процесс факторов, совпадения динамики тех или иных параметров изучаемой образовательной системы.

С помощью графопостроения как метода построения графических изображений на основе полученных числовых показателей становится возможным графически отобразить тенденцию изменения некоторых показателей за указанный отрезок времени, зависимость одних параметров от других, а также некоторую последовательность изменений в управляемой системе.

С.И. Осипова и др. [10, 1] описывают основы измерения и количественного описания данных в педагогических исследованиях, параметрические и непараметрические методы статистического вывода в педагогике.

Важно отметить, что за последние годы количество диссертаций, защищенных по педагогическим специальностям, возросло более чем на порядок. Д.А. Новиковым были проанализированы 118 успешно защищенных кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим наукам в период с 1992-2002 годы [6]. Выявлено, что 55 % от общего числа работ вообще не имеют никаких упоминаний об обработке экспериментальных данных. В 16 (13,6 %) диссертационных работах отсутствует сравнение начальных состояний контрольной и экспериментальной групп (при этом у 10,2% из упомянутых 16 работ контрольные группы отсутствовали вообще, т. е. рассматривалась только динамика состояния экспериментальной группы), что приводит к нарушению логики проведения педагогического эксперимента.

Еще в 5,9 % работ использовался только средний балл; и лишь в 11,9 % работах упоминались методы, используемые при обработке данных. И в большинстве случаев применялись они некорректно, например, у 6,8% использовался критерий (t- критерий Стьюдента), не соответствующий поставленной задаче. У оставшихся 13,6 % работ уровень достоверности результатов с учетом общего количества испытуемых не достигает требуемого уровня 95%. Таким образом, из 118 диссертаций ни одна не соответствует требованиям достоверности научных результатов, а, следовательно, они не несут никакого научного знания.

Аналогичная работа была проведена нами. Было проанализировано 101 диссертационное исследование по педагогике на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по специальностям: 13.00.01 – общая педагогика, история

педагогике и образования – 30,7%; 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания – 9,9%; 13.00.03 – коррекционная педагогика – 4%; 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры – 5,9% и 13.00.08 – теория и методика профессионального образования – 49,5%) за период 2007-2016 годы.

Итак, можно констатировать, что арсенал математических методов в педагогических диссертациях расширился. И только 17,8% от общего числа работ ограничиваются расчетами первичных статистик и 9,9% работ отражают процентное соотношение изучаемых показателей.

Наиболее часто в педагогических диссертациях применялась методика определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в разных шкалах, с преобладанием измерений по шкале отношений.

Фактически только в единичных работах применились такие методы как F-критерий Фишера (на констатирующем этапе – 10,9%; на контрольном этапе – 4 % работ); коэффициент корреляции Пирсона (на констатирующем этапе – 4%; на контрольном этапе – 3% диссертационных работ); коэффициент корреляции Спирмена – на контрольном этапе используется у 3 % от общего числа работ; коэффициент конкордации (на констатирующем этапе – 1%; на контрольном этапе – 2 %); применение кластерного анализа представлено лишь в одной работе на контрольном этапе.

Вместе с тем выявлены факты, свидетельствующие о некорректности проведения педагогического исследования и использования математических методов. К числу таких фактов можно отнести следующие:

1) Применение метода t-критерий Стьюдента, например, если на констатирующем этапе эксперимента данный критерий используется для несвязанных выборок в 33,7% диссертациях, то на контрольном этапе только 5,9% работ соответствуют правильному выбору критерия для связанных выборок, а в 23,8% исследованиях применяется критерий для несвязанных выборок.

2) Вполне корректно при оценивании достоверности различий для порядковых шкал на констатирующем этапе эксперимента реализуется U-критерий Манна-Уитни (5,9% работ), при этом 3% соискателей на контрольном этапе для подтверждения оценки достоверности сдвига вновь применяют данный критерий, что не соответствует его назначению. Используемый для этой цели T-критерий Вилкоксона в двух работах представлен правильно, а в двух других работах его также применяют и на этапе констатации. Аналогично одним диссертантом некорректно проводится процедура проверки на однородность двух выборок ЭГ и КГ с помощью G-критерия знаков, при этом реализуемая им процедура подтверждения эффективности проведенной работы с помощью данного критерия уместна.

3) При работе с номинативными признаками в 18 диссертациях (17,8%) используется как на этапе констатации, так и на контрольном этапе χ^2 -критерий Пирсона. Тем не менее, на заключительном этапе эксперимента целесообразен выбор других критериев (в частности, критерий Мак-Нимера).

Таким образом, для повышения качества научной квалификационной работы исследователю необходимо овладеть методологией проведения педагогического исследования и возможностями применения многообразия математических методов в педагогических диссертациях.

Литература

1. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. - 136 с.
2. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: уч. пособие. -М.: Логос, 2006. - 128 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. - М.: Издат. Центр «Академия», 2005. - 208 с.
4. Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии: Материалы лекций, прочит. в политехн. музее на фак. программир. обучения. - Москва: Знание, 1968. - 3 т.
5. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). - Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
6. Новиков А.М. Педагогические диссертации: количество растет, качество падает // Педагогика. - 2004. - № 6. - С. 50-57
7. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. - 134 с.
8. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи).- Москва: МЗ-Пресс, 2004. - 67 с.
9. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования: учебное пособие. - СПб.: Питер, 2004. - 268 с.
10. Осипова С.И. Математические методы в педагогических исследованиях: Учебное пособие / С.И. Осипова, С.М. Бутакова, Т.Г. Дулинец, Т.Б. Шаипова. - Красноярск: Сиб. Федер. Ун-т, 2012. - 264 с.
11. Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. N 842 "О порядке присуждения ученых степеней" (с изменениями и дополнениями): <http://base.garant.ru/70461216/#ixzz4r7la5GVj>
12. Сидоров С.В. Теоретическая педагогика: электронное учебно-методическое пособие для бакалавров : (направление подготовки 050100 - Педагогическое образование). - Шадринск: ШГПИ, 2013: http://si-sv.com/Posobiya/teor-pedag/Tema_2.htm
13. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
14. Старикова Л.Д. Применение математических методов в диссертационных исследованиях//Научные исследования в образовании. - 2012. - №11. - С.11-19.
15. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. - 112 с.

ВНЕАУДИТОРНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ НА НЕИСТОРИЧЕСКИХ ПРОФИЛЯХ

Аннотация. В статье представлен обзор практической внеаудиторной работы преподавателей и студентов над проектами по историческим дисциплинам. Дана оценка эффективности проектного метода, как формы учебной работы.

Ключевые слова: Внеаудиторное обучение, мотивация, проект, самостоятельная работа, студент, учебный процесс.

Передача знаний новым поколениям является важнейшей частью опыта человечества. Во все времена люди пытались найти наиболее эффективные способы этого процесса, поэтому обучение, с одной стороны, консервативной, с другой, развивающейся системой, а зачастую и экспериментальной.

В современной ситуации учебная деятельность в высшей школе зависит от ряда факторов: общественных ожиданий уровня компетентности будущих специалистов, установок государства, используемых педагогических технологий и др. Внеаудиторные формы организации обучения студентов соответствуют оговоренным правилам, т.к. выводят студентов за пределы репродуктивного знания, позволяют продемонстрировать творческий потенциал, самостоятельно спланировать стратегию познавательного процесса, повысить свою самооценку. Таким образом, из объекта педагогического воздействия студент превращается в субъект, приобретает опыт практической деятельности, овладевает компетенциями, определенными федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения.

Преподаватели высшей школы активно используют внеаудиторные формы организации обучения в вузе не только в связи с установками стандарта, но и необходимостью в короткие сроки сформировать профессиональные и личностные качества будущего специалиста [1, 2, 3]. Так, на изучение дисциплины «История» по направлению подготовки «педагогическое образование» отводится 48 аудиторных часов и 60 – на самостоятельную работу. Такое соотношение вынуждает планировать и методически поддерживать самые разнообразные виды внеаудиторной работы студентов: конспектирование, выполнение кейс-заданий, использование образовательного потенциала музеев своего региона и виртуальных экскурсий, дистанционное консультирование, проектная деятельность и др.

Внеаудиторные формы обучения позволяют не только освоить предусмотренный рабочей программой дисциплины объем знаний, но выйти за его рамки, установить неформальный контакт с преподавателем в процессе исследовательской работы. Наиболее интересным и многогранным видом самостоятельной работы является метод проектов, результатом которого является продукт сотворчества преподавателя и студента [4].

Исторические дисциплины позволяют широко использовать проектную методику, которая развивает в студентах исследовательский потенциал, способность находить оптимальный путь решения поставленной задачи, навыки самостоятельного приобретения знаний, интерпретации найденной информации, творческой презентации конечного результата своей работы.

Практика работы со студентами неисторических профилей Уральского государственного университета по историческим дисциплинам показала, что проектная деятельность имеет большие образовательные и воспитательные возможности. Тематика проектов может диктоваться знаменательными датами в истории страны и мира, а также важными социокультурными процессами региона или в целом отечественного общества. Например, в 2014-2015 учебном году наиболее значимым событием в жизни россиян было 70-летие победы в Великой Отечественной войне, поэтому студентам различных профилей было предложено выполнить ряд проектов, посвященных этим событиям.

Участие в войне представителей ряда народов СССР был посвящен проект «Лики победы», студенты представили вклад в достижение победы, как воинов, так и тружеников тыла башкир, белорусов, евреев, казахов, марийцев, мордвы, осетин, татар, туркменов. В процессе работы им пришлось познакомиться как с событиями 70-летней давности, как по учебной литературе, так и художественной, собрать статистический материал, познакомиться с прессой времен войны и другими источниками. Проект позволил студентам по-новому оценить полиэтничный состав населения нашей Родины. Таким образом, проект носит не только учебный, но и воспитательный характер, укрепляет патриотические позиции у будущих педагогов.

В качестве темы проекта могут использоваться и события локального значения, например, юбилей родного вуза. В год 80-летия Уральского государственного университета студентам-культурологам была предложена работа, посвященная его истории. В поисках материалов участники проекта обратились к архивным данным, поработали с прессой прошедших лет, сделали запросы о судьбах репрессированных преподавателей в соответствующие учреждения.

Студенты получили представление об основных вехах жизни общества через судьбы профессорско-преподавательского состава. Они убедились в том, что за всю историю университет не изменил своему предназначению – готовить высококвалифицированных специалистов для образовательной системы уральского региона и России. С гордостью констатировали, что в современных условиях УрГПУ входит в лидирующую группу педагогических вузов России.

Проект «Уральский государственный педагогический университет в лицах» был представлен на всероссийский конкурс «Служение Отечеству: события и имена». Уважительное отношение к организаторам и подвижникам учебного процесса было удостоено дипломом. Такая оценка повысила исследовательскую мотивацию будущих педагогов.

В педагогической практике ежегодно студентам предлагаются различные внеаудиторные формы самостоятельной работы, все они нацелены на формирование способности анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции. Проектная деятельность, в частности, способствует активизации познавательных интересов студентов, стимулирует развитие личности, расширяет эмоционально-ценностное отношение к миру и к себе, т.е. способствует более эффективному усвоению содержания образования.

Подготовка педагога требует использовать проблемно-развивающие методы обучения, формирующие компетентного, мобильного специалиста с гражданской позицией.

Литература

1. Байнова М.С. Внеаудиторная работа со студентами специальности «Государственное и муниципальное управление» на примере научного студенческого кружка // Государственное управление. Электронный вестник Выпуск № 25. Декабрь 2010 г. – Режим доступа: <http://e->

journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2010/vipusk_25_dekabr_2010_g./podgotovka_upravlentc_heskih_kadrov/bajnova.pdf

2. Елисафенко М.К. Музей как образовательная среда // I-II-е кулагинские чтения: сб. материалов науч.-практ. Конф. 17 апреля 2013 г., г. Екатеринбург; 17 апреля 2014 г., г. Екатеринбург/под общ. Ред. И.С. Огоновской. Екатеринбург: АПФИВ, 2014. С. 27-29.
3. Казьмерчук А.В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении // [Вестник Томского государственного педагогического университета](http://vestnik.tomskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta) № 9 (137) / 2013. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-deyatelnost-kak-sredstvo-intensifikatsii-professionalnogo-obucheniya-v-vysshem-uchebnom-zavedenii>
4. Современные подходы и инновационные технологии в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах: методические рекомендации для преподавателей образовательных учреждений МВД России/ под ред. А.Х. Закирьяновой. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2009.

УДК 378.2

*Д. В. Еныгин
РЭУ им. Г. В. Плеханова,
г. Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В АСПЕКТЕ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены специфические особенности системы профессиональной иноязычной подготовки будущего специалиста в рамках компетентностного подхода, проанализированы современные тенденции внедрения системы ключевых образовательных компетенций, приводятся направления, описаны направления модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов с учетом ключевых компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые образовательные компетенции, профессиональная иноязычная подготовка, профессиональная подготовка будущих специалистов.

Приоритетной задачей современного профессионального образования является воспитание ответственной личности с разносторонним гуманистическим и гуманитарным мировоззрением, которая способна к самообразованию и саморазвитию, умеет критически мыслить и имеет четко сформированную речевую культуру и этику коммуникативного поведения.

Особенно актуальным это является в свете компетентностного подхода к обучению в высших учебных заведениях.

В марте 2000 года на заседании в Лиссабоне Европейским Советом были очерчены основные направления экономического, научного и социального развития для стран Европейского Сообщества. Результатом четырехлетней работы в этом направлении стало решение планомерно повышать уровень образованности граждан за счет формирования у них фундаментальных умений, которые необходимы и есть достаточными для эффективной жизнедеятельности в современном информационном обществе. В свете этого, Европейская Комиссия по вопросам образования и культуры

на заседании группы, посвященном проблеме ключевых компетенций определила перечень ведущих умений, необходимых для современного специалиста. Они получили название ключевых компетенций (компетентностей) [2]:

- общение на родном языке;
- общение на иностранных языках;
- осведомленность в естественных и технических науках;
- информационная компетенция;
- межличностная, межкультурная, социальная и гражданская компетенции;
- культурно-творческое самовыражение;
- умение учиться;
- адаптивность и мобильность.

Ключевые компетенции - это переменный, многофункциональный набор знаний, умений и отношений, которые нужны всем индивидам для личной реализации и развития, социальной интеграции и трудоустройства. Ключевые компетентности важны для таких сфер жизни, как:

- личностная реализация и развитие в течение жизни
- активное гражданство и интеграция
- занятость [3].

Ключевые компетентности (компетенции) имеют особое место во всей системе, поскольку связаны больше с личностными качествами и способностями человека, чем с определенными отраслевыми знаниями или определенными профессиональными навыками. Отметим, что ключевые компетентности являются способностью человека действовать на основе полученных знаний, решать поставленные проблемы и задачи, что указывает на практическую сущность данной педагогической категории. Сказанное вполне правомерно касается профессиональной иноязычной подготовки будущего специалиста, который осознает свою социальную ответственность, постоянно заботится о своем личностном и профессиональном росте, умеет достичь новых профессиональных целей [4].

Отметим, что ключевые компетентности развиваются и совершенствуются на протяжении всей жизни, поэтому формирование их в полной мере в процессе обучения невозможно. Итак, речь идет о формировании образовательных компетенций [5], которые соотносятся с системой ключевых компетенций, предложенных Европейской Комиссией. К ним относятся:

- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- общекультурные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- ценностно-смысловые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования;
- коммуникативные языковые образовательные компетенции;
- коммуникативная компетенция в родном языке;
- коммуникативная иноязычная компетенция;
- профессиональная иноязычная компетентность;
- социально-трудовые компетенции.

Компетентностный подход к обучению предполагает, что единицами и результатами учебной деятельности субъектов обучения являются сформированные компетенции / или компетентности. Именно компетентность определяет уровень профессионализма личности, обладающей знаниями, умениями и навыками, полученными личным путем образования и опыта практической деятельности, позволяющие ей демонстрировать профессионально грамотное мышление, оценку,

мнение и способность решать проблемы профессионального характера. Для компетентного специалиста, который не обладает необходимыми для его профессии компетенциями, невозможна их полная реализация в социально значимых аспектах. Учитывая это, разделяем мнение В. А. Калинина, который отмечает, что компетентность студента является основным качественным показателем образовательного процесса в высшем учебном заведении, а ее достижение происходит через получение им необходимых компетенций, которые составляют образовательную цель профессиональной подготовки специалиста [6]. Понятие компетентности рассматривается как задача образования, направленная на обеспечение будущего специалиста возможностью самореализации в обществе.

Учитывая это, предметное содержание профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов трактуется нами как комплекс взаимосвязанных врожденных и приобретенных субъектом обучения компетенций, обладание которыми дает возможность решать учебно-познавательные, коммуникативные, профессиональные проблемы в процессе профессиональной иноязычной подготовки.

В структуре профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов можно выделить следующие компоненты: мотивационный, коммуникативный, рефлексивный и личностный. Охарактеризуем кратко содержательные особенности каждого из них.

Первым компонентом выделяем мотивационный компонент. Он определяет основную цель профессиональной подготовки будущего специалиста, его потребности, интересы, устойчивые мотивы, определяет направленность этого процесса. Следующим является коммуникативный компонент, который подразумевает систему знаний, приобретенных во время изучения иностранного языка в высшей школе. Содержание коммуникативного компонента составляют такие компетенции: 1) языковая компетенция, которая означает совершенствование знаний по лексике, грамматике, семантике и фонологии; 2) речевая компетенция, которая предполагает совершенствование умений и навыков говорения, аудирования, письма и чтения. 3) социокультурная компетенция, в состав которой входит знание истории, географии, экономики, государственной культуры страны изучаемого языка, знание особенностей речевого и неречевого поведения носителей языка в конкретных ситуациях общения). Третьим компонентом профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов выделяют рефлексивный компонент, сущность которого заключается в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень собственного развития, динамики личностного роста: сформированность таких важных профессиональных качеств, как креативность, инициативность, коммуникативная открытость, готовность к сотрудничеству, сотворчеству, толерантность, склонность к самоанализу, способность к импровизации, творческого представления, предсказания. Четвертый компонент - личностный, который является личностной характеристикой профессиональных, общечеловеческих качеств и способностей будущего специалиста.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс модернизации существующей системы профессиональной иноязычной подготовки невозможен без учета актуальных педагогических концепций и идей, одной из которых является внедрение компетентностного подхода и интегрирование системы ключевых компетенций в содержание подготовки будущих специалистов всех сфер.

Литература

1. **Фоминых Н.Ю.** Компьютерно ориентированные средства обучения как педагогическое условие иноязычной профессиональной подготовки студентов /

- Н.Ю. Фоминых // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 2. – С. 133–142.
2. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2004.
3. Калинин В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка средствами диалога культур: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования" / В. А. Калинин. - Житомир. - 2005. - 22 с.
4. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – European Commission, 2004.
5. Кобелева Елена Павловна. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля // Вестник ТГПУ. 2010. №12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-inoazychnoy-kompetentsii-buduschih-spetsialistov-ekonomicheskogo-profilya>
6. Enygin D. V. Development of the concept of "projecting" in the context of pedagogical science: historical and professional training aspect // Аллея науки. - 2017. - №9
7. Сорокина Н. В. Профессиональная иноязычная компетентность в системе ключевых образовательных компетенций / Н. В. Сорокина. // Вестник Житомирского государственного университета. – 2010. – 49. – С. 81-84.

УДК 37.018.32 : 316

М.П. Жигалова
Брестский государственный
технический университет,
г. Брест, Беларусь

ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕРИАЛЬНЫХ И ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ – ФИЛОЛОГА ДЛЯ РАБОТЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

«...важнейшей функцией искусства является функция построения коммуникативного моста между народами и цивилизациями, между эпохами и поколениями. Проникая в сознание, многие произведения способны повлиять на манеру человека мыслить, совершать поступки, творить собственную жизнь, обустроить общество»

Д. Радиончик

Аннотация. В статье сделана попытка показать, какую роль играет формирование духовных и материальных ценностей в подготовке учителя к работе в условиях поликультурного образовательного пространства. Подчеркивается, что от соотношения материальной и духовной культуры в жизни педагога, его философии мышления во многом зависит и культура мышления обучаемых, а значит, без преувеличения, и будущее государства.

Ключевые слова: поликультурная среда, интеграция, материальные и духовные ценности, картина мира, анализ, интерпретация, художественное произведение, межкультурный универсум.

Введение. Анализ мировых социокультурных и образовательных тенденций свидетельствует о том, что в последние годы объектом пристального внимания общества и предметом междисциплинарных исследований во многих высокоразвитых странах становятся различные аспекты поведения человека, в том числе, и в отношении интеграции материальной и духовной культуры. Апробируются различные модели обучения такому образу жизни (образовательная, психолого-педагогическая, социологическая и др.), как фактору конкурентоспособности личности на рынке труда и как условию творческой самореализации и счастья человека (А. Bandura, М. Becker, А. Charlton, Y. Evans, E. Rogers, К. Tones и др.). Это обуславливает исследование значения интеграции духовного и материального воспитания, его потенциала в формировании культуры личности. Такие интегративные процессы, происходящие в педагогике, становятся в настоящее время особенно важными, а их осмысление и сознательное регулирование – особенно актуальными. Поэтому в педагогической литературе имеются публикации, в которых раскрываются педагогический, дидактический и методический аспекты проблемы интеграции знаний в процессе обучения в школе: А.П.Беляева, М.Н.Берулава, Л.А.Волович, Б.С.Гершунский, Ю.К.Дан, И.Д.Зверев, В.Н.Максимова, З.А.Малькова, Н.Д.Никандров, А.А.Пинский, В.Г.Разумовский, Л.В.Тарасов, Ю.С.Тюнников, В.В.Усанов, В.Н.Федоров, Ф.Ф.Харисов, В.С.Шубинский и др. И значительно меньше публикаций, в которых бы отражался опыт работы университетов по подготовке педагогов для работы в условиях поликультурного образования.

Следует учитывать и тот факт, что происходящие в последние годы в мире политические и социально-экономические изменения отразились и на существующей системе образования, особенно на педагогическом образовании каждого государства. Поток мигрантов разных этносов значительно изменил и саму систему образования, сделал образовательный социум поликультурным, а значит, специфическим, уже сегодня требующим выверенного и системного подхода к подготовке специалистов педагогов-филологов, которые будут способны работать в поликультурной образовательной среде. И здесь важно, чтобы учитель был готов не только к целостному применению теоретических знаний, обладал профессиональными умениями и навыками, но и имел высокий уровень развития педагогического мышления. Важно, чтобы педагог умел самостоятельно и творчески решать текущие педагогические задачи, в том числе, связанные со знанием культурных традиций разных народов, с пониманием интеграции в них материальной и духовной культуры.

Теория и практика показывают, что акцент в определении сущностной особенности педагогической деятельности сегодня делается на то, что она строится не столько на силе административной власти, сколько на педагогическом авторитете. Поэтому духовная культура, со всеми ее особенностями, выступает на первый план, становится доминирующей в системе образования. А от соотношения материальной и духовной культуры в жизни педагога, его философии мышления зависит и культура мышления обучаемых, а значит, без преувеличения, и будущее государства.

Этот аспект особенно актуален в рамках подготовки педагогов-филологов. Поэтому научить педагога и обучаемых понимать значимость материального и духовного в жизни человека, определять их соотношение – значит, научить продуктивному выбору путей и ценностей жизни. Ибо, как справедливо заметил Эрнест Хемингуэй, человек чаще всего ненасытен в своих материальных желаниях: «Дайте человеку необходимое — и он захочет удобств. Обеспечьте его удобствами — он будет стремиться к роскоши. Осыпьте его роскошью — он начнет вздыхать по изысканному. Позвольте ему получать изысканное — он возжаждет безумств. Одарите

его всем, что он пожелает — он будет всё равно жаловаться, что его обманули, и что он получил не то, что хотел».

Основная часть. Образование в поликультурной среде имеет определённую специфику. И потому вызывает необходимость пересмотра требований к современному процессу обучения, который должен строиться на гуманистических принципах, таких, как: *признание* достоинств личности любой национальности; *умение* считаться с её чувствами; *признание* специфически выстроенных новых взаимоотношений в мультикультурной образовательной среде; восприятие другой культуры как части культурных норм и убеждений инациональных обучаемых; *осознание* ценности этнического и культурного многообразия как основы социального обогащения, упорядочения межгрупповых отношений и повышения потенциала выживания; *учёт* взглядов и потребностей различных этнических групп; *использование* диалогических и полилогических методов обучения.

Это значит, что социальная сущность современного мультикультурного образования состоит, прежде всего, в формировании не просто языковой, а широкой социокультурной компетенции и аутентичности контекстной трактовки смыслов межкультурной коммуникации представителей разных культур. Такое образование готовит молодое поколение к критическому осознанию мира, к развитию коммуникативных возможностей и глубокому рефлексивному отношению к собственной культуре. Всё это делает процесс социокультурной трансляции этнических ценностей более стабильным, защищённым и управляемым, способствует осознанному сохранению носителями языка национальной культуры и социокультурного опыта конкретного общества. Поэтому не вызывает сомнений, что мультикультурная личность может воспользоваться всеми преимуществами от свободного передвижения по миру и легче адаптироваться к жизни в любой другой стране. Одновременно с возрастанием роли человека, превращением «человеческого капитала» в главный ресурс развития социума усиливается сегодня значимость наук о человеке. Нельзя не отметить и тот факт, что в современных условиях важно сохранить в перечне приоритетных направлений развития науки всё то, что касается образования и педагогики. Ведь подготовка образованной и высоконравственной личности, которая в век высоких научных технологий сможет действовать разумно и во благо человечества, — самый наукоёмкий и сложный процесс. В этой связи резко возрастают значение и востребованность научно-теоретического, в том числе и философско-методологического осмысления новых образовательных реалий и процессов, где культурологическая концепция приобретает особую значимость и выступает сегодня в качестве ведущего компонента всей работы по модернизации содержания образования в любом государстве.

Одно из главных мест в этом процессе занимают предметы гуманитарного цикла, и в частности литература, прежде всего потому, что любая национальная литература вбирает в себя факты отечественной и мировой, материальной и духовной культур, культурные реалии современности и прошлого, специфические национальные обряды и обычаи, религиозные представления народа и т.д. В противном случае, существует опасность, что отсутствие такой работы приведёт к духовному оскудению личности. Поверхностное знакомство с национальной и инациональной литературами и культурами, в которых описан опыт многих поколений и цивилизаций, снизит интерес к внутреннему миру человека, разнообразному и неповторимому, а также стремление к высокому идеалу. Произойдёт замена душевных качеств сухим прагматизмом и расчётом, где уже не будет места чувству ответственности и совести, чести и достоинства личности, то есть тем качествам, которые составляют основу характера и гордость любой нации. Может быть, поэтому в последние годы в теоретико-

методологических исследованиях всё большее внимание стало уделяться аксиологической составляющей. И это закономерно: система ценностей – это внутренний стержень культуры любого общества, объединяющее звено всех форм общественного сознания.

Поэтому и литературное образование в мультикультурном пространстве всегда рассматривалось как процесс воспитания и развития личности. Идея «о долге каждой нации выразить себя перед миром» (Р. Тагор) прошла сложный эволюционный путь от открытия амбивалентной природы мира (Чжу-Си) до признания взаимосвязи и органического единства двух миров: «...восток и запад присущи каждой вещи» (Гегель). Эта идея привела к созданию концепции «мировой литературы» (Гёте), положившей начало сравнительному изучению литератур (Н.И. Конрад), которое помогло выявить их типологию (Ю.Б. Боров, А. И. Бушмин, Б. Г. Ремизов), разработать славянскую литературную систему (И. Г. Неупокоева), определило стадийность развития литератур (Г.Н. Пospelов), выдвинуло проблему заимствования (П. Н. Берков, Я. Е. Эльсберг).

Если принять во внимание, что традиционная картина мира чаще всего выступает как формирующее начало человеческой деятельности, то, видимо, работая с художественным произведением, следует в первую очередь её проанализировать. Это позволит понять, чем отличаются национальные культуры и как они дополняют друг друга, образуя целое на уровне мировой культуры. Задача, таким образом, заключается в том, чтобы постичь сам процесс взаимодействия культур, а это предполагает знание кода каждой из них или того неповторимого ядра, которое делает культуру национальной.

Вступление нашего государства в мае 2015 года в европейскую Болонскую систему образования выдвинуло на первый план уже новые задачи, касающиеся сформированности у студента, будущего педагога, таких качеств, как мотивированность к познанию, самоконтроль, самообразование, мобильность и стремление к постоянному саморазвитию. Изучение автором этой статьи опыта европейских стран (Австрия, Германия, Чехия, Польша, Румыния и др.)², работающих не один год в болонской системе, а также образования России (Москва, Таджикистан, Татарстан, Узбекистан) подтверждает значимость и важность развития обозначенных выше компетенций для успешной адаптации специалиста в социуме, его востребованности на рынке труда.

Поэтому и учреждения среднего образования Беларуси сегодня ориентированы на формирование у школьников этих качеств. А значит, весь учебный процесс в университетах направлен на выявление и развитие креативных способностей личности педагога. Отсюда постоянное сотрудничество средних школ, гимназий, лицеев с учёными-профессионалами высших учебных заведений, возрождённая в школах в этом году профилизация образования на 2 и 3 ступенях среднего образования.

И в этой связи важно выделить несколько аспектов, содействующих интеграции материальных и духовных ценностей личности педагога, подготовке его к работе в поликультурной среде: сотрудничество университетов со школами; формирование педагогической культуры учителя с учётом отечественного и зарубежного опыта, интеграция материальных и духовных ценностей в процессе обучения интерпретации и анализу художественного произведения.

² Изучение автором статьи системы образования и воспитания в учебных заведениях Германии проходило в течение десятимесячной постдокторской стажировки в университете имени Гумбольдта в Берлине в 2008-2009 гг. и работы в качестве эксперта международной образовательной программы «Лингвистическое образование в Европе» (Австрия, Чехия, Германия, Польша) в 2013 году.

Сотрудничество университетов со школами ведётся давно, но каждый раз ставятся и решаются новые государственные задачи, а опыт взаимодействия обогащается новыми формами работы с учениками и учителями. Сегодня работают в средних школах филиалы кафедр университетов, заключаются договоры о сотрудничестве, реализуются совместные республиканские инновационные исследовательские проекты по внедрению, например, технологии тьюторского сопровождения одарённых учащихся, по организации их учебно-исследовательской работы и т.д. Такое сотрудничество способствует осознанию и осмыслению учащимися мотивации к научно-исследовательской деятельности с целью ориентации и самоопределения их в профессии. А преподавателям вузов помогает изнутри изучать вопросы духовной и материальной культуры педагогов и учащихся. Для школьных учителей организуются и действуют научно-консультативные семинары, целью которых является формирование целостной системы знаний педагога по организации и сопровождению научно-исследовательской работы учащихся, осознанному выбору ими профессии. Всё это свидетельствует о том, что совместными усилиями университеты и школы успешно решают вопросы подготовки и совершенствования профессиональных качеств педагогов, их педагогической культуры, что, безусловно, способствует улучшению и качества образования.

А это значит, что и сам учитель сегодня как никогда должен быть мобильным, требовательным к себе и доброжелательно-требовательным, тактичным к учащимся. Ибо школа, как учебное заведение, только тогда по-настоящему живёт, когда в ней царит дух науки и общей культуры, добра, такта и справедливости. Такому учителю и школе хочется поклониться. Может быть, поэтому так актуально звучат и воспринимаются каждым из нас идеи известных фантастов Братьев Стругацких, которые в романе «Трудно быть Богом» вывели постулаты влияния науки на развитие личности, общества и государства: «Никакое государство не может развиваться без науки – его уничтожат соседи. Без искусств и общей культуры государство теряет способность к самокритике, принимается поощрять ошибочные тенденции, начинает ежесекундно порождать лицемеров и подонков, развивает в гражданах потребительство и самонадеянность, и, в конце концов, опять-таки становится жертвой более благоразумных соседей» [5, с. 187].

Как уже было подчёркнуто, высшие педагогические учебные заведения уделяют определенное внимание вопросам, касающимся духовного и материального здоровья обучающихся. Вместе с тем, формирование практических умений и навыков, позволяющих педагогу осуществлять профилактику наиболее распространенных нарушений в состоянии духовного и материального здоровья подрастающего поколения, участвовать в обучении и воспитании у учащихся разумного соотношения элементов духовной и материальной культуры, остается нереализованным.

Стандарт подготовки педагогов не включает вопросов оценки эффективной деятельности преподавателей по системному и целостному формированию здоровой материальной и духовной культуры и образа жизни будущих специалистов. А, как известно, личность учителя всегда служила образцом для подражания. И если преподаватель в университете, а учитель в школе не будет таким образцом, то надеяться на эффективность развития системы образования не приходится, так как внедрение любых реформ зависит от мировоззрения и убеждения личности педагога, способного вести за собой.

Поэтому вопросы формирования педагогической культуры, в основе которой лежит интеграция материального и духовного компонентов, в университетах Беларуси решаются с помощью разных форм и методов обучения. Среди них такие, как: содержание учебных программ и курсов специализаций, многовекторное

сотрудничество со средними и среднеспециальными учебными заведениями, курсы повышения квалификации, изучение опыта подготовки педагогов в зарубежных государствах, активное участие преподавателей и студентов в европейских проектах, стажировки в зарубежных университетах и тесное сотрудничество университетов по заключённым договорам и т.д.

Необходимым условием формирования духовности и духовной культуры, которые определяют цели, содержание и способы личностно-профессионального развития будущих педагогов может рассматриваться читательская и интерпретационно-аналитическая деятельность, осуществляемая в университете в процессе изучения дидактической филологии и на курсах специализаций учебных дисциплин, преподаваемых в университетах.

Так, работа с художественным текстом, осуществляемая в разные годы обучения на филологическом факультете в университете в процессе преподавания спецкурсов «Традиционное и новаторское в преподавании литературы: интерпретация и анализ» [1], «Филологический анализ художественного текста» [3], «Прикладное литературоведение» [2], «Интерпретация и анализ художественного произведения как межкультурного универсума» [4] была построена таким образом, что их содержание становилось эффективным средством обогащения духовного мира будущих педагогов, закладывала основы интеграции материального и духовного в жизни человека. Она формировала понятие о методике анализа художественного произведения, вырабатывала умения и навыки такого анализа, что, безусловно, важно для будущего педагога-филолога. А вместе с ними формировала и представление о материальной и духовной сферах произведения, а значит, и о ценностях жизни.

Вывод. Таким образом, можно сделать вывод, что в основе подготовки учителя-филолога для работы в поликультурной среде важное место принадлежит интеграции материальных и духовных ценностей. А это значит, что, обучая педагога-филолога в университете, в качестве основной идеи выступает идея комплексного подхода, реализуемая через:

- сотрудничество с отечественными и зарубежными учебными заведениями разного типа, которые имеют опыт по формированию духовных ценностей у педагогов;
- содержание учебных курсов и курсов специализаций в университете, особенно в ходе интерпретации и анализа картины мира художественного произведения как межкультурного универсума;
- через интеграцию материальных и духовных ценностей, внимание на которых фокусируется во время сотрудничества со средними и средними специальными учебными заведениями;
- во время тьюторского сопровождения учебно-исследовательских работ учащихся;
- во время составления программ на курсах повышения квалификации и переподготовки учителей.

Литература

1. Жигалова, М.П. Типология анализа произведений русской литературы / Жигалова, М.П. – Брест, 2004. – 299с.
2. Жигалова, М.П. Актуальные проблемы литературоведения: учебно-методич. комплекс / М. П. Жигалова; Брест. гос. ун-т имени А.С.Пушкина. – Брест: БрГУ, 2011. – 98с.
3. Жигалова, М.П. Филологический анализ художественного произведения как межкультурного универсума: учеб.- метод. пособие /М.П.Жигалова; Брест. гос. ун-т им. А.С.Пушкина. – Брест: БрГУ, 2014. – 116с. – С. 9-34.

4. Жигалова, М.П. Интерпретация и анализ в литературе: типология анализе/ Жигалова, М.П. – Брест, 2011. – 269с.
5. Радиончик, Дм. Искусство и либеральная идея // Нёман, № 8, 2014. – С. 187.

УДК 378.637 (470.345) (045)

Д.В. Жуина
Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия

ОПЫТ РАБОТЫ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ТИПА

Аннотация. В статье представлен опыт работы инновационного структурного подразделения – научно-практического центра "Акмеологический центр" по формированию личности учителя нового типа – конкурентоспособного на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, акмеология, акмеологический центр, учитель нового типа.

В настоящее время, во всех развитых странах мира основополагающим и единственно верным условием развития в ситуации конкуренции является путь инноваций (нововведений). Данное понятие определяется неоднозначно. Мы ориентируемся в своем определении на международный стандарт, согласно которому "инновация" - конечный результат творческой деятельности, получивший воплощение в виде новой или усовершенствованной продукции, реализуемой на рынке, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности [2].

Следуя по пути инноваций, как в России, так и за рубежом, идет интенсивный процесс развития относительно молодой науки – акмеологии, одной из задач которой является создание эффективных технологий личностно-профессионального развития специалиста, конкурентоспособного на рынке труда. Реализация поставленной задачи становится возможной благодаря созданию и деятельности акмеологических служб. По мнению А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, именно акмеологическая служба выступает той структурой, которая с помощью различных средств (технологий, методов, приемов) обеспечивает развитие субъекта профессиональной деятельности за счет актуализации его профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешного планирования и построения карьеры, достижения карьерных целей [1].

Проведенный анализ психолого-акмеологической литературы показал, что на территории Российской Федерации и бывших стран СНГ действуют ряд акмеологических центров и лабораторий: «Центр акмеологических исследований и разработок», г. Санкт-Петербург; «Центр психолого-акмеологического развития предпринимательства», г. Москва; «Психолого-акмеологический центр «Акме»», г. Нальчик; «Акмеологическая лаборатория Реноме-технологий», г. Астана (Казахстан) [3]. В рамках работы центров осуществляется психолого-акмеологическое сопровождение бизнеса и предпринимательства, предоставление психологических услуг организациям, фирмам, частным предпринимателям и бизнесменам по вопросам

лично-профессионального развития предпринимателя, бизнесмена, руководителя, по актуальным проблемам акмеологии бизнеса, по оптимизации деятельности предпринимателя и команды, по вопросам акмеологии управления, решение личных, семейных, профессиональных проблем и затруднений клиентов с использованием психологических и акмеологических технологий.

Вместе с тем, остаются открытыми следующие проблемы:

- создания и функционирования единой акмеологической службы с действующими филиалами в различных регионах России;
- выработки единых универсальных психолого-акмеологических технологий, направленных на развитие конкурентоспособного специалиста;
- организации эффективной деятельности по формированию профессиональных и личностных компетенций у современной молодежи, необходимых для того, чтобы выдержать конкуренцию на рынке труда и достигать успеха в своей профессиональной деятельности.

Все вышесказанное в сочетании с запросами практики о функционировании акмеологических центров и лабораторий во всех регионах Российской Федерации, а также необходимость трансформации традиционных вузов в инновационные, обусловили актуальность представления широкой общественности результатов деятельности Акмеологического центра по формированию конкурентоспособного специалиста.

Акмеологический центр (далее – Центр) является единственным в Приволжском федеральном округе инновационным структурным подразделением, созданным в 2011 году на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», которое взаимодействует с различными учреждениями (системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения, правительственными учреждениями, общественными, молодежными организациями, государственными, коммерческими предприятиями) на предмет оказания комплекса услуг, направленных на помощь в диагностике, консультировании и коррекции профессионального и личностного развития граждан [6].

Центр осуществляет работу по трем направлениям: научно-исследовательскому, научно-методическому и практическому, каждое из которых в той или иной степени способствует становлению и развитию конкурентоспособного специалиста.

Так, в рамках научно-исследовательской деятельности сотрудники Центра принимают активное участие в федеральных и региональных проектах; организуют и проводят научные исследования, научно-практические конференции, семинары, круглые столы, конкурсы и олимпиады; осуществляется подготовка и публикация научных и методических работ акмеологической направленности.

В работе Центра основной акцент сделан на привлечение молодых специалистов к организации и проведению научных мероприятий. Так, впервые в ноябре 2013 года, Центр провел научную школу для молодых ученых «Школа конкурентоспособного специалиста», одной из приоритетных целей которой явилось определение условий для формирования конкурентоспособной личности, способной самостоятельно, результативно и нравственно решать общественные и личные проблемы, рассмотрение проблем обеспечения психологических и акмеологических служб необходимыми профессиональными ресурсами, овладение будущими специалистами техниками и приемами повышения личной эффективности в профессиональной деятельности. В ходе работы «Школы конкурентоспособного специалиста», участники посетили мастер-классы («Психология карьерного роста», «Эвент-технологии в образовании») и

тренинги «Использование библиотерапии в работе психолога», «Сказкотерапия: от теории к практике»).

Центр является базой для проведения научно-исследовательской практики студентов вуза, в ходе которой у субъектов образования формируются общекультурные и профессиональные компетенции, способствующие развитию карьерной направленности личности, планированию своего карьерного пути, что так необходимо для конкурентоспособного специалиста [4].

В ходе научно-исследовательского направления Центр реализует задачу совершенствования подготовки и повышения квалификации педагогов и современной студенческой молодежи, связанной с осознанием необходимости восхождения личности к высокому уровню компетентности и профессиональному мастерству, формирования личности учителя нового типа. Необходимость подготовки учителя нового типа связана с существованием вариативных систем и учреждений (лицеев, гимназий, частных школ), которые повышают требования к учителю, определяя его на новый уровень профессионально-педагогического мировоззрения, который связан с новым взглядом, новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам, и в связи с этим новый уровень профессионального развития.

Значительным потенциалом в реализации данной задачи обладают разработанные и апробированные программы дополнительного образования и повышения квалификации [5]. Сотрудниками Акмеологического центра разработаны и внедрены в практику образовательного процесса следующие разноуровневые программы:

- «Психология карьерного роста»;
- «Личностное и профессиональное самоопределение молодежи»;
- «Психология менеджмента в образовании»;
- «Инновационные образовательные технологии в деятельности педагогов начального, среднего и высшего образования»;
- «Клинические основы профессиональной деятельности логопеда» и др.

В рамках практического направления деятельности, Центр ежегодно проводит мониторинг потребностей региона в услугах по профессиональному и личностному развитию, результаты которого позволяют сформировать востребованные на современном рынке труда виды услуг. Сфера деятельности и виды услуг ежегодно расширяются в зависимости от запросов представителей различных учреждений и частных лиц.

На сегодняшний день Акмеологический центр оказывает следующие услуги:

- индивидуальная и групповая психологическая диагностика умственного и личностного развития, профессиональных предпочтений и склонностей;
- построение профессио- и акмеограммы специалиста;
- индивидуальное и групповое консультирование граждан по профессиональным и личностным проблемам;
- проведение тренингов по личностному и карьерному росту, снятию тревожности, профилактике профессионального выгорания и депрессивных симптомов, развитию коммуникативного и делового общения, ассертивному (уверенному в себе) поведению, социальной адаптации безработных граждан, аккультурации и адаптации мигрантов;
- психологическая реабилитация лиц, переживших трудные жизненные ситуации;
- организация курсов повышения квалификации и стажировок, симпозиумов, конференций, семинаров по актуальным проблемам психологии профессионального и личностного развития [4].

Деятельность Акмеологического центра в образовательном пространстве вуза направлена на выявление условий и факторов, способствующих продвижению к вершинам педагогической деятельности и педагогического общения. Это реализуется с помощью психолого-акмеологических технологий, раскрывающих спектр психологических показателей зрелости личности и профессионально важных качеств педагога, обеспечивающих достижение им профессиональных «акме» в педагогическом труде.

Таким образом, Центр успешно решает задачу формирования и развития личности молодого специалиста нового типа – конкурентоспособного на ранке образовательных услуг, обладающего набором соответствующих профессиональных и личностных компетенций.

Литература

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – С. 38–39.
2. Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А. Управление инновациями в образовании // Высшее образование в России. – 2001. – №6. – С. 57–58.
3. Винокурова Г.А., Жуина Д.В. Сопровождение становления профессиональной карьеры и трудоустройства выпускников педагогического в условиях модернизации образования // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сб. науч. трудов III Международного форума по педагогическому образованию: Ч.1. – Казань: Отечество, 2017. – С.125-131.
4. Жуина Д.В. Акмеологический центр в образовательном пространстве вуза// Высшее образование в России. – 2013. – №4 (13). – С. 81–86.
5. Zhuina D.V. An empirical study of the career orientation of the individual graduates of pedagogical high school // Пензенский психологический вестник. – 2015. №1 (4). – С. 145-153.
6. Zhuina D.V. The acmeological center: the results of its activity of fostering competitive specialists // Life Science Journal. – 2014. – 11(8). – P.539-541.

УДК 378.147

Н. В. Жукова
Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В МАГИСТРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности совершенствования организационных условий обучения магистров профиля Химическое образование с целью профессионального становления педагога в условиях образовательного партнерства школы и педагогического вуза.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, направление Педагогическое образование (уровень магистратуры), организационные условия обучения магистров, профессиональное становление, сетевое взаимодействие вуз-школа.

Сегодня с целью наиболее продуктивного обучения студентов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование организуется сетевое взаимодействие

университет – школа. Именно сетевое взаимодействие в полной мере может обеспечить реализацию деятельностного и компетентностного подходов в процессе подготовки будущего учителя, требуемых ФГОС. Особую значимость эта форма организации образовательного процесса имеет при подготовке магистров [2, 6].

В основе эффективного проектирования будущей профессиональной деятельности магистранта лежит сетевое взаимодействие «школа-вуз», которое основано на принципах непрерывности образования, преемственности и целостности [3].

По мнению большинства педагогов и руководителей образовательных организаций наиболее эффективными формами сотрудничества школы и вуза являются:

- проведение сотрудниками вуза тематических и методических семинаров, участие в их работе и дальнейшее глубокое осмысление положительного опыта работы;
- разработка совместных методических материалов используемых в процессе работы с детьми;
- совместное руководство студенческими и магистерскими практиками;
- проведение различного вида открытых занятий или мероприятий;
- оказание помощи в проведении исследований студентами магистрантам;
- проведение консультаций по вопросам организации обучения и воспитания детей для студентов и магистрантов;
- участие в обсуждении, экспертизе новых основных образовательных программ высшего профессионального образования.

С другой стороны, и вузы также должны изменить отношение к роли образовательных организаций в подготовке молодых специалистов. Вуз должен рассматривать ее не «базой» учебной деятельности студентов и магистрантов, а полноправным партнером в подготовке профессионалов, так как образовательная организация имеет возможность предоставить реальные условия образовательной деятельности (отношения, субъектов, среду) и продемонстрировать образцы реальных профессиональных действий и технологий [4].

Все большее число педагогических вузов организует взаимодействие со школами, путем создания базовых кафедр. «Базовая кафедра», организованная на базе образовательного учреждения, участвует в образовательном процессе и школы, и вуза: сотрудники школы ведут семинарские и лекционные занятия, проводят мастер-классы, руководят курсовыми и выпускными квалификационными работами, стажировками и практиками, привлекают магистрантов и студентов к выполнению исследований и проектов. Такое взаимодействие может реализовываться в разнообразных формах: организация конкурсов, конференций, встреч с ведущими экспертами и др. [5]. Особую роль играет базовая кафедра при организации практики магистрантов.

В свете выше сказанного, *целью* нашего экспериментального исследования стало совершенствование организационных условий обучения магистров профиля Химическое образование с целью профессионального становления педагога в условиях образовательного партнерства школы и педагогического вуза.

При организации эксперимента были использованы следующие *методы*: моделирование образовательного процесса, подготовка и проведение пилотажного педагогического эксперимента, обобщение независимых характеристик, анализ результатов эксперимента.

На стадии подготовительного этапа эксперимента выполнено следующее: разработан учебный план по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль Химическое образование); разработаны рабочие программы дисциплин и практик, в которых отражены пути взаимодействия со школой;

подготовлены практико-ориентированные оценочные средства для определения уровня освоения дисциплин; разработаны критерии, предъявляемые к образовательной организации с целью создания базовой кафедры.

Проведение эксперимента осуществлялось в несколько этапов.

На 1-м этапе – на основании разработанных критериев выбрана образовательная организация (МОУ «Лицей №7» г. о. Саранск), на базе которой создана базовая кафедра («Естественнонаучное образование»); разработаны и утверждены нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность базовой кафедры (договор о создании базовой кафедры, положение о деятельности базовой кафедры, план работы на 2016-2017 учебный год и др.).

МОУ «Лицей №7» – инновационное образовательное учреждение повышенного уровня образования, осуществляющее обучение по программам углубленного изучения математики, физики, информатики, химии, биологии и других предметов. Сегодня лицей является ресурсным центром для других образовательных учреждений региона по целому ряду направлений развития основного общего образования. Работа педагогического коллектива лицея направлена на создание условий для максимального развития способностей каждого обучающегося, формирование свободной и творческой личности, обладающей при этом прочными знаниями, способствующими легко адаптироваться к условиям современного общества. Материально-техническое обеспечение, квалифицированный педагогический состав и достижения лицея позволили выбрать его в качестве базовой кафедры.

Приоритетные направления сотрудничества между школой и вузом согласно договору следующие:

- организация проведения учебных занятий, самостоятельной работы, прохождения практик студентов с целью приобретения профессиональных умений и навыков по профилю подготовки;
- проведение совместных научных исследований и разработок, внедрение перспективных разработок в практику работы школы;
- обмен учебно-методическими материалами;
- определение требований, которые предъявляются потенциальными работодателями к студентам-выпускникам педагогических вузов, и формирование предложений по адаптации соответствующих основных образовательных программ;
- участие представителей школы в научно-образовательном процессе вуза;
- ведение совместной учебно-методической работы (участие представителей школы в разработке учебных планов по направлению подготовки Педагогическое образование);
- привлечение специалистов школы к преподавательской деятельности для разработки и преподавания дисциплин учебных планов;
- проведение вузом научно-исследовательских работ по заказу школы, реализация совместных научно-исследовательских проектов;
- организация совместных научно-практических мероприятий (конференций, семинаров) и исследований по приоритетным направлениям, публикация совместных научно-методических и научных работ.

Из числа педагогических работников школы выбраны педагоги-наставники, которые были включены в педагогический состав базовой кафедры «Естественнонаучное образование» и прошли соответствующую подготовку в вузе. В результате для магистрантов вуза стали доступными занятия (лекции, мастер-классы, семинары, тренинги), которые проводятся педагогами-практиками, имеющими значительный опыт работы в сфере общего образования. Практика же магистрантов, проводимая в такой организации становится более централизованной. Образовательное учреждение и базовая кафедра становятся научно-методической лабораторией,

позволяющей системно анализировать уроки учителей школы и педагогов-практиков. Преподаватели вуза осуществляют научно-методическое сопровождение школы, организуют предметные олимпиады, семинары и конференции.

На 2-м этапе эксперимента реализован образовательный процесс по всем видам деятельности магистрантов согласно учебному плану программы.

Особое внимание было уделено организации практик магистрантов. Магистранты проходили практику в два этапа: учебная (психолого-педагогическая) практика (1 семестр, стационарная) и производственная (по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности) практика (2 семестр, стационарная). Руководство магистрантами во время прохождения практик осуществляли: руководитель ОПОП, руководитель практики, научные руководители магистрантов, педагог-наставник. Такой способ организации практики не только помогает максимально обеспечить достижение целей практик, но и направлен на реализацию деятельностного подхода в образовательном процессе.

По окончании практик обучающимися были представлены на кафедру дневники практик, письменные отчёты по результатам прохождения практик, отзывы от образовательной организации. Данные документы являются основными документами обучающихся, отражающими выполненную ими во время практики работу. Кроме того, по результатам учебной практики магистрантом оформляются другие формы отчетности. В ходе практик магистранты выполняют единое комплексное задание, которое сопрягает два вида практики (форма отчетности: защита проекта проведения внеурочного мероприятия по химии на основе деятельностного подхода с применением технологии и методов организации взаимодействия участников образовательных отношений).

На заключительном этапе проведена оценка результатов обучения магистрантов. Согласно требованиям ФГОС ВО, процесс оценки образовательных результатов студентов магистратуры необходимо осуществлять с использованием как традиционных, переосмысленных в русле компетентного подхода, так и инновационных методов, средств оценки. При этом стандартом не регламентируются конкретные способы оценки компетенций, а предоставляется магистратуре право самостоятельно их разрабатывать. На основе ФГОС ВО нами был создан комплекс оценочных средств, которые позволяют наиболее объективно и полно оценивать уровень сформированности компетенции: различные виды тестирования, письменные работы (эссе и иные творческие работы), ситуационные задачи (кейсы), портфолио, проекты, самостоятельные и контрольные работы, коллоквиумы и др.

Результаты. Образовательный процесс подготовки магистрантов профиля Химическое образование был организован таким образом, что 30 % аудиторной работы и 70 % самостоятельной реализовывалось на базе школы под руководством педагога-наставника. Магистранту представилась возможность для рефлексивного исследования себя в профессиональном мире. Образовательный процесс обеспеченный постоянным сопровождением магистранта профессионалом высокого уровня:

- способствует освоению трудовых функций и трудовых действий учителя на основе консультативной помощи, рефлексии и поддержки;
- демонстрирует образец отношения к педагогической деятельности;
- обеспечивает повышение ресурсных возможностей магистрантов;
- делает возможным процесс индивидуализации обучения.

Работа базовой кафедры была организована в соответствии с принципами сетевого взаимодействия, что позволило:

- определить проблемы магистрантов, которые возникали в ходе практики взаимодействия с субъектами реального образовательного процесса в основной школе;

- обеспечить становление профессиональной позиции магистранта (не позиции «потребителя» готового организационно-методического продукта, а позиции его творческого проектировщика);

- активизировать обмен мнениями, знаниями, опытом магистрантов и представителей реального педагогического сообщества.

В результате деятельности по реализации сетевого проекта «школа-вуз» имеются следующие показатели изменений:

- положительная динамика в понимании сущности и значимости будущей профессии, в формировании общих и профессиональных компетенций магистрантов МГПИ;

- расширение взаимодействия между участниками проекта в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста, удовлетворяющего требованиям стандарта педагога;

- увеличение доли магистрантов, преподавателей, учителей, охваченных коллективной проектно-исследовательской деятельностью;

- привлечение к социальному партнерству других образовательных организаций, не являющихся прямыми участниками данного проекта.

Также в рамках сетевого взаимодействия магистранты показали высокий уровень успеваемости по всем видам деятельности (теоритическое обучение, научно-исследовательская работа, профессиональная практическая деятельность).

Выводы. Сетевое взаимодействие вуза и школы позволяет усилить практическую составляющую профессиональной подготовки магистрантов. При этом школа является полноправным партнером в подготовке профессионалов, так как имеет возможность предоставить реальные условия образовательной деятельности (отношения, субъектов, среду) и продемонстрировать образцы реальных профессиональных действий и технологий.

Литература

1. Алисов Е. А. Профессионально-ориентированная практика магистрантов в условиях сетевого взаимодействия // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – № 2. – С. 56-63.
2. Бусыгина А. Л., Кочетова Н. Г. Организационные условия профессионально-ориентированной подготовки магистров образования // Молодой ученый. – 2016. – №5.6. – С. 19-22.
3. Дмитриев Н. А. Теоретическая модель сетевого взаимодействия «школа-вуз» в системе профессионального образования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – с. 74-80.
4. Зарин А., Антипов А. П. Перспективы реализации практико-ориентированных магистерских программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в рамках сетевого взаимодействия // Вестник Герценовского университета. – 2014. - № 3-4. – С. 42-49.
5. Соловьёва Т. О. Деятельность базовой предметной кафедры педагогического университета // Интернет-журнал «Мир науки» - 2016 – Том 4 – № 3 – <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN316.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана.
6. Experience of testing practice-oriented educational model of pedagogical master's program / T. I. Shukshina, I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina, I. A. Neyasova // International Journal of Environmental and Science Education – 2016. – Vol. 11. Issue 14. – Pp. 6482-6492.

ПРОБЛЕМА СООТНЕСЕННОСТИ ФИЛОСОФСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И НАПИСАНИИ РЕФЕРАТА ПО ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ АСПИРАНТАМИ

Аннотация. В статье раскрываются специфические особенности проведения семинарских занятий по курсу «История и философия науки (педагогические науки)». Проводится граница между философией и педагогикой, показываются пересечения этих наук в вопросах образования. Данная статья направлена на оказание методической помощи преподавателям, проводящим занятия по подготовке аспирантов к написанию реферата в данной области и философскому анализу педагогических проблем диссертационного исследования.

Ключевые слова: философский дискурс, педагогический дискурс, философия образования, философия науки, аспирантские рефераты по философии науки.

Курс «История и философия науки» в аспирантской программе подготовки по педагогическим наукам направлен на формирование у аспиранта философской и методологической культуры. Курс состоит из трех частей: рассмотрение общих вопросов философии науки; специфике социогуманитарного знания; философским и методологическим основаниям педагогической науки.

Изучение курса «История и философия науки» заканчивается сдачей кандидатского экзамена, допуском к которому является написание и защита реферата по проблемам истории и философии педагогической науки. В рефератах аспирантов часто проявляются два противоположных ракурса рассмотрения темы: в реферате аспирантом тезисно представляются сведения из автореферата, или аспирант берет чисто философскую проблематику для написания реферата, не соотносящуюся не только с собственной диссертационной темой, но и с какой-либо педагогической темой вообще.

На практических занятиях, посвященных этому курсу важно научить аспирантов понимать специфику сложной связи и отношений педагогики и философии в ракурсе научной проблематики диссертационного исследования аспирантов. Сложной задачей в этом процессе оказывается различение педагогического и философского взгляда на проблемы педагогической науки.

Дискурс - речемыслительная деятельность, посредством которой реализуются когнитивные и коммуникативные потребности людей. Научный дискурс предполагает, одновременно, и «язык науки» и «способ понимания в науке». Принято считать, что научные дискурсы различны. Это позволяет видеть границы между различными научными трактовками одного и того же явления. Примером может служить то, что в философии - образование рассматривается как один из феноменов социальных реальностей, а в педагогике - как система, процесс и результат получения индивидом образования. Также можно разграничить и цели философского и педагогического дискурсов в сфере понимания: философия отвечает на вопрос «что и почему транслируется из опыта культуры посредством образования? Насколько это соответствует фундаментальным ценностям и идеалам личностного развития, экзистенциальному состоянию индивида? Какими социальными, культурными, историческими или экзистенциально-личностными

контекстами обусловлен феномен образования? В какой мере полученное образование будет способствовать укоренению человека в окружающем его мире, и каким в свою очередь станет мир, творимый этим человеком в соответствии с его образованностью?» [5, с.16] в то время, как педагогика отвечает на вопрос «как, каким образом» транслируется культурный опыт в практику образования, как решить новые задачи, которые поставил социум перед образованием. Задача философии образования ставить вопросы, а педагогическая наука определяет технологии решения задач, стоящих перед образованием.

С.И. Гессен [1] называл педагогику «прикладной философией», так как, по его мнению, науки эти тесно связаны. Как один из аргументов он приводит то, что история педагогики и история философии пересекаются, ведь история педагогической мысли рождалась в недрах философской мысли как взгляд на цели образования в том или ином историческом периоде. История образования отражает историю культуры в целом. И, если образование и его связь с другими институтами культуры рассматриваются философией образования, то образовательные технологии создаются и разрабатываются в педагогике, задачей педагогической науки является также анализ и сопровождение их внедрения в образовательный процесс.

Как нужно организовать занятия по истории и философии науки, чтобы аспирант научился философскому анализу проблем образования? Как избежать в реферате по философии образования и педагогической науке дублирования текста автореферата по чисто педагогической проблематике?

Реферат по истории и философии науки самостоятельная научно-исследовательская работа аспиранта. Главная задача реферата заключается в том, чтобы на примере рассмотрения одной из актуальных проблем современной философии и методологии определенной области науки развить навыки самостоятельной работы с оригинальными научными и философскими текстами информационно-аналитической литературой, монографическими исследованиями и разработками [2,3,4]. При написании реферата молодой исследователь выявляет и осмысляет место изучаемой им проблемы и своих разработок в общей истории данной отрасли знания и ее структуре. Обучение в аспирантуре ориентировано на подготовку педагогов к научному анализу образовательной реальности, поэтому философия науки как дисциплина, дающая представление об истории и современном состоянии науки является важной основой для научного исследования, проводимого аспирантами. Методологическая основа диссертационного исследования предполагает понимание философских основ той области исследования, которую разрабатывает аспирант. Философские аспекты рассмотрения педагогических проблем не только украшают диссертационное исследование по педагогическим наукам, но и дают возможность более глубоко проникнуть в суть рассматриваемой педагогической проблемы и, одновременно, представить ее в широком социокультурном контексте.

В тексте реферата его автор должен продемонстрировать достаточный уровень логико-методологической культуры мышления, творческий подход к исследованию конкретной научной проблемы в контексте ее философского понимания и интерпретации. Важно не столько написание реферата по философии науки, сколько то, как развивается философское и научное мышление аспиранта в этом процессе. Поэтому подготовка к этому процессу проходит на занятиях в несколько этапов.

На первом этапе на занятиях с аспирантами важно обсудить ряд философских проблем образования и науки, выделяя актуальные в данный период. При изучении

тем, посвященных философии и методологии педагогики, аспиранты развивают способность работать с научной педагогической литературой. На занятиях, посвященных работе с философскими и научными методологическими педагогическими текстами аспиранты учатся создавать новые научные знания в области образования и педагогических наук на основе результатов самостоятельных исследований. Круглый стол как модель обсуждения, основывается на принципе сочувствия к мнению оппонентов, в качестве итогов дает результаты, которые, в свою очередь, являются пониманием и принятием другой точки зрения.

При изучении тем, рассматривающих специфику научного познания, этапы развития и становления науки, науку в контексте других социальных институтов, структуру научного знания, специфику социально-гуманитарных дисциплин, аспиранты демонстрировали способность критически и системно оценивать научные достижения в различных областях знаний.

На втором этапе важно предложить аспирантам рецензирование рефератов по истории и философии науки, написанные аспирантами предыдущих лет, без указания имен. Есть два варианта такой работы: каждый аспирант работает с рецензией на один реферат и затем представляет всей учебной группе слабые и сильные стороны реферата, а группа после этого обсуждает варианты раскрытия этой темы и саму тему в целом; или аспиранты делятся на малые группы и в группе обсуждают качество написания реферата и проблему в нем представленную, а на общее обсуждение выносятся рефлексия трудностей, с которыми может столкнуться аспирант при раскрытии темы. При написании собственных исследовательских проектов, аспиранты не только искушаются заимствованием чужих мыслей, но, что еще на наш взгляд страшнее, часто бывают неспособны понимать и трактовать научный текст адекватно авторской мысли. Искажая мысль автора, они соглашались с ней или, наоборот, критиковали, но их интерпретация ничего общего не имеет с источником. Поэтому, на наш взгляд, важно научить правильно понимать и отражать прочитанный научный тезис и не искажая оценивать его. Эти способности важны как для написания реферата по данной дисциплине, так и для написания собственного исследовательского проекта.

Выбору темы для написания реферата тоже нужно посвятить время на занятиях. Это происходит на третьем этапе. Предполагается, что темы рефератов по философии науки утверждаются однажды на несколько лет. Если это так, то в итоге мы ежегодно получаем рефераты-близнецы, в лучшем случае слегка измененные автором. Гораздо продуктивнее тему реферата выбирать приближенно к теме исследования аспиранта, чтобы подкрепить его работу философскими основами, но, главное дать ему понимание этих основ его исследовательской проблематики. То есть работа по выбору темы предполагает проработку теоретического фундамента его исследования. Как правило, удается найти это соответствие и аспиранты отмечают, что это существенно повышает как их интерес к семинарам по философии науки, так и качество их исследований.

На четвертом этапе аспиранты получают домашнее задание – составить план написания реферата и представить его краткое содержание. На занятии они обсуждают свое понимание избранной проблематики и свой фокус внимания к ней. Это завершающая стадия. Если позволяют часы, выделенные на практические занятия, то можно также предложить защиту представленного реферата.

Такой подход исключает, во-первых, скачивание и использование чужих рефератов и формализацию процесса подготовки аспиранта к кандидатскому

экзамену по истории и философии науки. Во-вторых, предполагает повышение методологической культуры аспирантов как исследователей.

При проведении практических занятий необходимо создавать атмосферу свободы, побуждая аспирантов к активному участию в диалоге и формированию и проявлению собственной позиции в отношении обсуждаемых проблем. Формы практических занятий направлены на активизацию критического мышления и развитие способности к командной работе, поэтому критерии оценивания достижений аспирантов связаны не только с оценкой представленного реферата, но и с их содержательной активностью и способностью работать в команде.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
2. История и философия науки: методические указания по написанию реферата для сдачи кандидатского экзамена- Смоленск, 2016. - http://www.sgsha.ru/raspisanie/aspirantura/asp_ref.pdf
3. Мареева Е.В, Мареев С.Н., Майдановский А.Д. Философия науки: Учебное пособие для аспирантов и соискателей. – М.: ИНФРА-М, 2012 – 333с.
4. Худолева, Н.Н., Стасюкевич, С. М., Бумбар, М.Э. История и философия науки. Методические указания по написанию реферата для сдачи кандидатского экзамена. – Благовещенск, ДальГАУ, 2010. – 23 с.
5. Щелкунов М.Д., Николаева Е.М. Образование в XXI веке: перед лицом новых вызовов. - Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. – С.16

УДК 378

*А.В. Зорина
Елабужский институт
Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ “ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ”

Аннотация: В статье рассматривается вопрос формирования навыков личностно-ориентированного взаимодействия у студентов-бакалавров, обучающихся на педагогических факультетах в вузе. Основная роль отводится профессорско-преподавательскому составу, призванному на своем примере научить будущих педагогов взаимодействовать с детским коллективом на принципах педагогики сотрудничества.

Ключевые слова: личностно-ориентированная педагогика, личностно-ориентированное взаимодействие, педагогика сотрудничества, педагогическая поддержка, студенты-бакалавры.

В эпоху, когда политическую ситуацию в мире сложно назвать стабильной, когда экстремистские и террористические организации держат в страхе мирное население большинства развитых стран, воспитание подрастающего поколения приобретает особое значение. Воспитание представляет собой важную, неотъемлемую часть

образовательного процесса любого учебного заведения и одной из основных задач педагога, наравне с передачей знаний, умений и навыков подрастающему поколению, является воспитание гуманной, толерантной личности, способной достойно жить в непростом современном мире.

Гуманистическая направленность воспитания изменила принятые в педагогической среде и в обществе в целом представления об отношениях между учителем и учениками, преподавателем и студентами. Это воспитание, ориентированное на личность обучающегося, личность самобытную и свободную. Личностно-ориентированная педагогика в отличие от традиционной педагогики, которой обучающийся рассматривался в качестве объекта учебно-воспитательного процесса, видит в ученике, студенте объект педагогического процесса, его полноправного партнера. Гуманистическая, личностно-ориентированная педагогика направлена на формирование и развитие у студентов таких качеств, как самоуважение и чувство собственного достоинства, высокий уровень самосознания и независимость собственной точки зрения, которая сочетается с уважением суждений других людей и толерантным отношением к мировоззрению окружающих [4].

Гуманистическое воспитание направлено на личность каждого студента. Его смысл заключается в том, что преподаватель относится к своим подопечным как к самостоятельным субъектам, обладающим своей собственной неповторимой индивидуальностью, особенностями характера и способностями, имеющим свои собственные интересы и потребности, жизненные ориентиры и стремления. Подобное взаимодействие, направленное на личность обучающихся, развитие их потенциала, поддержку их собственного пути становления и развития, является личностно-ориентированным взаимодействием [4]. Оно предполагает «помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении его сознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения» [5, с. 522].

Идеи гуманной педагогики и личностно-ориентированного взаимодействия педагога и обучающихся не являются принципиально новыми в педагогической науке. Они нашли свое отражение в педагогических концепциях зарубежных и отечественных педагогов и образовательных деятелей различных эпох, включая Я. А. Коменского, Я. Корчака, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Е. В. Бондаревской, А. А. Бодалева, А. А. Плигина и др.

Современные отечественные педагоги продолжают поддерживать идею гуманного, личностно-ориентированного взаимодействия учителей и учащихся в школе, преподавателей и студентов в колледже или вузе в процессе обучения и воспитания. Эти идеи передаются профессорско-преподавательским составом педагогических факультетов вузов студентам, обучающимся по направлению подготовки «Образование и педагогические науки».

На наш взгляд, формирование и развитие навыков личностно-ориентированного взаимодействия у студентов – будущих педагогов непосредственное влияние оказывает личная позиция преподавателя в организации отношений со студенческим коллективом. От того, как преподаватель строит свое взаимодействие с обучающимися – с «позиции силы» или с «позиции координации» – во многом зависит будущий педагогический стиль молодых учителей.

Первая позиция зачастую ведет к возникновению недопонимания между преподавателем и студентом (студентами) и конфликтных ситуаций. Вторая позиция связана с тем, что преподаватель не просто сообщает студентам свое решение, но стремится обосновать его, объяснить алгоритм совместных действий, направленных на решение поставленной задачи, посоветоваться со студентами. Принятие

преподавателем позиции «координатора» обуславливает успешность процесса взаимодействия в системе «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа». Данная позиция невозможна без использования преподавателем технологии личностно-ориентированного взаимодействия.

Личностно-ориентированная технология представляет собой систему педагогических действий, охарактеризованных личностными особенностями преподавателя, качествами характера, обеспечивающих создание гуманной среды учебно-воспитательного процесса и направленных на овладение студентами необходимыми знаниями, умениями и навыками на основе принципов сотрудничества и взаимоуважения [2]. Установление диалога между преподавателем и студентами, а также педагогическая поддержка личности со стороны преподавателя являются неотъемлемыми условиями создания ситуации успеха, которая в свою очередь обеспечивает мотивацию к учению, развитию и саморазвитию. Подобная педагогическая позиция означает, что преподаватель рассматривает студентов «с позиции равноправной возможности каждому быть самим собой» [3, с. 36].

Согласно принципам личностно-ориентированной технологии в центре внимания находится личность со своими потребностями, жизненными установками и ценностями. При этом преподавателю необходимо понимать и помнить, что каждый студент, являясь самобытной и неповторимой личностью, требует ценностного отношения к себе, защиты его прав и свобод, поощрения стремления к самосовершенствованию, предоставления ему свободы действий в саморазвитии и самосовершенствовании, поддержки его индивидуальных особенностей [2]. Технология личностно-ориентированного взаимодействия предполагает помощь студенту в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии его возможностей, становлении его сознания, в осуществлении его замыслов, направленных на самоопределение, самореализацию и самоутверждение в обществе. Рассматриваемая педагогическая технология направлена на развитие личности студента, стремящейся к реализации своих способностей, открытой для восприятия новых знаний, способной на самостоятельное принятие решений в разнообразных жизненных ситуациях и ставящей своей целью самоопределение и самосовершенствование.

Личностно-ориентированное взаимодействие предполагает, что в равном диалоге со студентами преподаватель не навязывает им свои опыт и знания, а предлагает выбор – перенимать их или нет. Подобные отношения между преподавателем и обучающимися возможны лишь при установлении между ними особого душевного контакта, который возникает при условии, что между субъектами общения существуют равенство, взаимное доверие, доброжелательность, духовная общность и равенство. Наличие этих составляющих обеспечивает встречную деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса, благоприятную почву для взаимного сотворчества, призванного взаимно обогатить обе стороны взаимодействия [1]. Вступая во взаимодействие друг с другом, и преподаватель, и студенты не только содействуют развитию друг друга, но и находят в этом процессе возможности для саморазвития. При личностно-ориентированном взаимодействии происходит взаимопроникновение двух миров – мира преподавателя и мира студентов.

Педагогическая технология личностно-ориентированного взаимодействия предполагает взаимное доверие и уважение между преподавателем и студентами, принятие личных целей, запросов и интересов друг друга, толерантное отношение к системе ценностей и мировоззрению, демонстрируемым всеми участниками общения. Применение данной технологии будет успешным при условии, что между субъектами педагогического процесса установились отношения, при которых преподаватель видит в своих студентах индивидуальность, проявляет уважение по отношению к их личности

и видит во взаимодействии со студентами не столько процесс передачи знаний, сколько взаимообогащающий, плодотворный диалог партнеров, равных участников в совместной творческой деятельности. При этом во главу угла преподаватель ставит индивидуальные способности студентов, их личный жизненный опыт и самостоятельную активную творческую деятельность. Именно они при позиции «координатора» представляют наивысшую ценность. При установлении между субъектами учебно-воспитательного процесса личностно-ориентированного взаимодействия их отношения переходят на более высокий уровень. В ситуации общения «равных», где нет давления с позиции более старшего и мудрого, преподаватель в первую очередь стремится к целостному развитию личности своих студентов, раскрытию их индивидуальности и, как результат, формированию у будущих педагогов навыков работы в детском коллективе на принципах личностно-ориентированного подхода. Его цель – побудить студентов к пониманию, что самоопределение и саморазвитие личности ребенка во многом зависит от позиции педагога – педагога-друга, педагога-советчика, способного видеть в каждом учащемся личность с ее собственными потребностями и жизненной позицией.

Взаимодействие профессорско-преподавательского состава и студентов должно быть направлено на развитие индивидуальности обучающихся. Преподавателям необходимо учитывать самостоятельность мышления студентов и способы решения поставленных задач, которые создают и реализуют сами студенты без вмешательства преподавателя. При этом преподаватель имеет возможность составить характеристику личностного развития каждого обучающегося, выявить тип его мышления, что позволяет спроектировать дальнейшее личностное развитие студентов. При личностно-ориентированном взаимодействии преподавателю важно, какие ценности и почему избирает студент, как он оценивает и понимает самого себя, ситуацию и себя в этой ситуации, какие мотивы лежат в основе его поступков, готов ли он взять на себя ответственность за них, действовать индивидуально и не шаблонно, быть независимым от чужого мнения.

Личностно-ориентированное взаимодействие призвано обеспечить психологически богатую «встречную деятельность» педагога и студентов. Оно направлено на объединение всех субъектов учебно-воспитательного процесса в стремлении к общей цели. Заинтересованное отношение к совместной деятельности и увлеченность общим делом являются источником дружественности, которая в свою очередь порождает отношения, основанные на взаимоподдержке, взаимовыручке, глубоком чувстве уважения всех участников взаимодействия.

Взаимодействие, построенное на признании ценности и самобытности личности, уважении и понимании, располагает к диалогическому общению преподавателя и студентов. При коллективном размышлении и решении общей задачи участники личностно-ориентированного взаимодействия стремятся к тому, чтобы не оставались неучтенными идеи и позиции каждого члена группы. При личностно-ориентированном взаимодействии, участвуя в совместном творческом поиске, и преподаватель, и студенты, как правило, приходят к единому мнению. Это происходит потому, что личностно-ориентированное взаимодействие представляет собой сложное эмоциональное взаимодействие, в процессе которого происходит личностное восприятие субъектами общения друг друга, принятие индивидуальных личностных смыслов каждого члена коллектива, его неповторимого взгляда на окружающую действительность. При этом в процессе общения устанавливается эмоционально-положительная атмосфера, которая, безусловно, является мощным толчком для совместной деятельности.

Создание лично-ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов во многом зависит от педагогической стратегии, выбранной преподавателем. Для организации подобного взаимодействия педагогу необходимо обеспечить психологически богатую встречную деятельность, заботясь не о внешней стимуляции активности обучающихся, а о формировании внутренней, собственно личностной мотивации. Такое видение преподавателем взаимоотношений со студентами порождает ситуацию успеха, стимулирует их творческий потенциал, развивает, т.к. подобное взаимодействие, при котором студенты выступают в качестве равных партнеров общения, отличается гуманностью, отношением доверия, сотрудничества, актуализацией мотивов, взаимопониманием и взаимоподдержкой.

Стоя на позициях сотрудничества и партнерства со студентами, преподаватель, вовлекая их в совместную учебную или творческую деятельность, не столько направлен на воспитание и обучение, сколько нацелен на создание благоприятных условий для самосовершенствования. Он стимулирует исследовательскую активность обучающихся, их стремление к самостоятельному творческому поиску, к личностному росту, к раскрытию и развитию своего личностного потенциала. В общении со студентом или студенческим коллективом педагог стремится установить диалог равных партнеров, поскольку именно диалог является важным способом взаимодействия субъектов общения, той среды, в которой легче раскрываются индивидуальные возможности и которая позволяет преподавателю опереться на них с учетом выявленных интересов, склонностей и личного опыта студентов.

Совместная деятельность профессорско-преподавательского состава и студентов представляется нам немаловажным фактором в процессе формирования и развития у будущих педагогов навыков лично-ориентированного взаимодействия. Учитель в школе или преподаватель в среднем профессиональном или высшем учебном заведении выполняет функции не только преподавателя-предметника, но и классного руководителя или куратора. Они в большей или меньшей степени осуществляют организаторскую деятельность в школьных или студенческих коллективах. Их поведение во многом становится примером для подражания. Дети младшего школьного возраста во многом копируют поведение преподавателя, то, как он общается с учениками, какими методами и средствами он стремится добиться их расположения и выполнения поставленной им задачи. Школьники-подростки, старшеклассники и студенты ценят в преподавателях умение и стремление видеть в них личность, выстраивать отношения равных партнеров по общению, уважать и ценить их точку зрения. От того, насколько прочными и доброжелательными будут эти отношения, зависит успех деятельности педагога. Здесь очень важно для учителя, педагога выбрать правильную линию поведения. Чрезвычайно важно, чтобы налаживание контактов и внутренняя работа коллектива были основаны на принципах сотрудничества и доверия. Навыки установления лично-ориентированного взаимодействия со своими подопечными необходимы каждому педагогу, если он стремится не только добиться подчинения с их стороны, но и завоевать их расположение, уважение и установить с ними доверительные, дружеские отношения. Педагогический такт и мастерство преподавателей играют важную роль в процессе формирования навыков лично-ориентированного взаимодействия у студентов педагогических факультетов. Именно на профессорско-преподавательский состав возлагается задача научить студентов действовать в любой ситуации наиболее тактично, быть терпеливыми и не прибегать к угрозам и запугиваниям. На своем личном примере, общаясь со студентами, преподаватели и кураторы групп показывают студентам, каким образом необходимо строить взаимоотношения со своими подопечными. В условиях сотрудничества и

принятия личности каждого студента с ее особенностями характера, мироощущением и взглядами существенно у студентов повышается вера в себя, в свои возможности.

Таким образом, общаясь с преподавателями-предметниками, кураторами и координаторами педагогической практики, будущие педагоги учатся ориентироваться на личность каждого учащегося, принимать интересы каждого члена детского коллектива, индивидуальную направленность личностного развития, личностные стремления, цели и задачи. Выстраивая свое общение со студентами на условиях партнерства, становясь частью студенческой группы, преподаватели и кураторы групп тем самым показывают будущим учителям насколько важно в педагогической деятельности умение строить свои отношения с учениками на принципах равенства, доверия и эмпатии, означающих полное принятие другого человека, его особенного внутреннего мира, как наивысшей ценности.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 539 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
3. Заир-Бек Е.С., Казакова Е.И. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса). Методические материалы к обучающим семинарам. – СПб.: Петроградский и К⁰, 1995. – 64 с.
4. Зорина А.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Нижний Новгород. – 2009. – 24 с.
5. Мудрик А. В. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Глав. ред. В. Давыдов. М.: 1993. – Т. 1. – 608 с.

УДК 378

*А.Р. Камалеева
Институт педагогики, психологии и социальных проблем,
г. Казань, Россия*

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ОТБОРА ТЕХНОЛОГИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье раскрывается процесс отбора технологий реализации естественнонаучной и профессиональной подготовки студентов в учреждениях системы среднего профессионального образования; описывается и апробируется принцип полного усвоения учебного материала; экспериментально представлено влияние блочно-модульной технологии с сочетанием использования балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения и применения элементов информационно-коммуникативной технологии на результативность (абсолютная успеваемость, качество знаний) учебного процесса при изучении профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации».

Ключевые слова: педагогическая технология, принцип полного освоения, выбор технологии обучения.

Систематизация отбора технологий реализации естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях компетентностного подхода предполагает

организацию определенной системы педагогических технологий на основе выбранного принципа [3].

Целью любой педагогической технологии является обеспечение достаточной эффективности образовательного процесса с гарантией достижения студентами запланированных результатов обучения, особенно в условиях массового образования.

Главной *задачей* педагогической технологии является разработка учебного процесса, обеспечивающего достижения каждым педагогом должного эффекта обучения.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии является процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;

- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель;

- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;

- разработка технологии обучения [2].

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации этого процесса, выбор методов и средств обучения.

Педагогическая технология охватывает все элементы учебного процесса: составление учебного графика и учебного плана, обучение и оценка его результатов. Поэтому *принцип полного усвоения учебного материала* означает достижение установленного уровня познавательной деятельности по каждому учебному курсу [1]. При этом в условиях крайне недостаточного количества времени, отведенного на освоение материала, определяемого Государственным стандартом, необходима:

- целевая установка на профессиональное саморазвитие и самоопределение личности в условиях нестабильного рынка труда;

- создание условий для максимальной реализации потенциальных возможностей каждого студента, достигаемое через нелинейность и варьируемость педагогических структур, формирующих готовность к профессиональной мобильности;

- активизация осознанной саморегуляции произвольной активности студентов через стимулирование их выхода в рефлексивную позицию, особенно при организации самостоятельной работы студентов;

- фасилитация процесса формирования готовности к профессиональной мобильности со стороны преподавателя, которая приводит к повышению эффективности групповой работы студентов, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала.

По данным многочисленных зарубежных исследований (Дж. Кэрролл и Б. Блум) под понятием «полная успеваемость студентов» понимается усвоение учебного материала не менее чем на 80 %, каждым обучающимся. Добиться полной успеваемости студентов в условиях массового образования, во-первых, снижением критерия успеваемости, (так успевающим сейчас считается студент, усвоивший учебный материал, учебную дисциплину на 55 %). Этот путь является бесперспективным. Во-вторых, комплектованием такого преподавательского состава, каждый из которых владеет своими превосходными приемами и методами преподавания, обеспечивающих полную успеваемость студентов, имеющих совершенно разный уровень подготовленности к обучению. В-третьих, внедрением в учебный процесс педагогической технологии, которая регламентирует основные элементы преподавания и обучения, вбирает в себя приемы и методы обучения превосходных педагогов-ученых.

Педагогическая технология гарантирует полное усвоение учебного материала, то есть усвоение не менее 80 % программы учебной дисциплины каждым студентом группы.

Разработке новой образовательной технологии, как правило, предшествуют новые потребности (цели) общества, научные открытия, результаты научных исследований.

Кроме того, путь становления новой технологии представляют также следующим образом: потребности общества - фундаментальные исследования в области психологии - прикладные психолого-педагогические исследования - разработка новых технологий - отражение их в учебно-программной и учебно-методической документации.

При этом, за новую технологию обучения нельзя принимать создание (разработку) отдельных методов, приемов или средств обучения, которые могут быть применены как в разных технологиях, так и являться основой для создания новой технологии, ориентированной на достижение той или иной цели совокупностью форм, методов и средств обучения.

Выбор технологии обучения зависит от:

а) *приоритетности целей образования.*

Перед учебным заведением стоят одновременно различные цели, поэтому и в процессе обучения реализуется соответственно несколько целей. Однако на разных этапах развития российской системы образования тем или иным целям отдается предпочтение, что и обуславливает выбор технологий обучения (как новых, так и модернизированных существующих).

б) *специфики содержания учебного материала.*

Существенно важным при выборе технологии является содержание учебной дисциплины с учетом направления и профиля подготовки. Так в системе среднего профессионального образования при изучении общеобразовательных общепрофессиональных дисциплин и дисциплин профессиональных модулей высокую результативность и воспроизводимость имеют технологии, интегрированные с технологией модульного обучения. Характерным для современной системы профессионального образования является применение технологий, основанных на моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе. При этом перенос технологий обучения из одной дисциплины в другую не всегда эффективен и целесообразен [2].

в) *особенности состава обучающихся.*

г) *уровня развития технической оснащенности учебного процесса.* Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе любого учреждения системы среднего профессионального образования сопровождается имитированием той или иной производственной ситуации, что осуществимо лишь при наличии соответствующего машинного и программного обеспечения. В свою очередь, применение в учебном процессе информационных технологий возможно лишь при наличии соответствующей базы данных или включений в общую систему информации региона, страны [1].

Эффективность выбора той или иной технологии в конечном итоге должна определяться показателями успеваемости студентов.

В российской системе образования за показатель полного усвоения учебного материала принимается процент успеваемости (абсолютная успеваемость - $Y_{абс.}$), рассчитываемый по формуле (1).

$$Y_{абс.} = \frac{N_{отл.} + N_{хор.} + N_{удов.}}{N_{общ.кол.-во}} \cdot 100\% \quad (1),$$

где: $N_{отл.}$ - количество студентов, получивших оценку «отлично»;
 $N_{хор.}$ - количество студентов, получивших оценку «хорошо»;
 $N_{удовл.}$ - количество студентов, получивших оценку «удовлетворительно»;
 $N_{общ.кол.-во.}$ - общее количество студентов.

Также повсеместно используется уточняющий показатель полного усвоения учебного материала – процент качества знаний ($U_{кач.}$), определяемый по формуле (2).

$$U_{кач.} = \frac{N_{отл.} + N_{хор.}}{N_{общ.кол.-во}} \cdot 100\% \quad (2).$$

Также повсеместно используется уточняющий показатель полного усвоения учебного материала – процент качества знаний ($U_{кач.}$), определяемый по формуле (2).

$$U_{кач.} = \frac{N_{отл.} + N_{хор.}}{N_{общ.кол.-во}} \cdot 100\% \quad (2).$$

На базе Зеленодольского механического колледжа было исследовано влияние блочно-модульной технологии с сочетанием использования балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения и активного применения элементов информационно-коммуникативной технологии на результативность (абсолютная успеваемость, качеств знаний) учебного процесса при изучении профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации» [4].

Данный профессиональный модуль предусматривает последовательное изучение студентами трех междисциплинарных курсов «МДК.01.01 Технология формирования систем автоматического управления типовых технологических процессов, средств измерения, несложных мехатронных устройств и систем», «МДК.01.02 Методы осуществления стандартных и сертификационных испытаний, метрологических проверок средств измерений», «МДК.01.03. Теоретические основы контроля и анализа функционирования систем автоматического управления», завершаемое защитой курсового проекта.

С целью более объективной диагностики усвоения студентами учебного материала профессионального модуля, был осуществлен первоначальный «срез» остаточных знаний обучающихся двух групп при изучении естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. Экспериментальные данные сведены в таблицу 1, а также представлены графически (см. рис. 4-5).

Из таблицы 1, рис. 1 и рис. 2 видно, что первые два междисциплинарных курса были освоены студентами достаточно хорошо.

Студенты, используя приобретенные практические умения и навыки на первом и втором курсах, и на фоне мотивации на будущую свою специальность достаточно уверенно научились пользоваться измерительной техникой, рассчитывать параметры типовых схем и приборов и др.

Материал же третьего междисциплинарного курса, носящий более инженерный характер, вызвал некоторые трудности, студентам пришлось усиленно изучать назначение, устройства и особенности программированных микропроцессорных контроллеров, их функциональные возможности, органы настройки и контроля и т.п.

Таблица 1.

Показатели результативности усвоения студентами профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации»

	группа 1		группа 2	
	У _{абсол.} , %	У _{кач.} , %	У _{абсол.} , %	У _{кач.} , %
Входной тест	65,0	47,6	68,0	51,2
МДК 1 (I сем. 2015г.)	72,2	66,7	80,0	60,0
МДК 2 (II сем. 2015г.)	72,2	66,7	80,0	80,0
МДК 3 (I сем. 2016г.)	66,7	55,6	75,0	60,0
Курсовой проект (II сем. 2016г.)	77,8	66,7	78,0	70,0

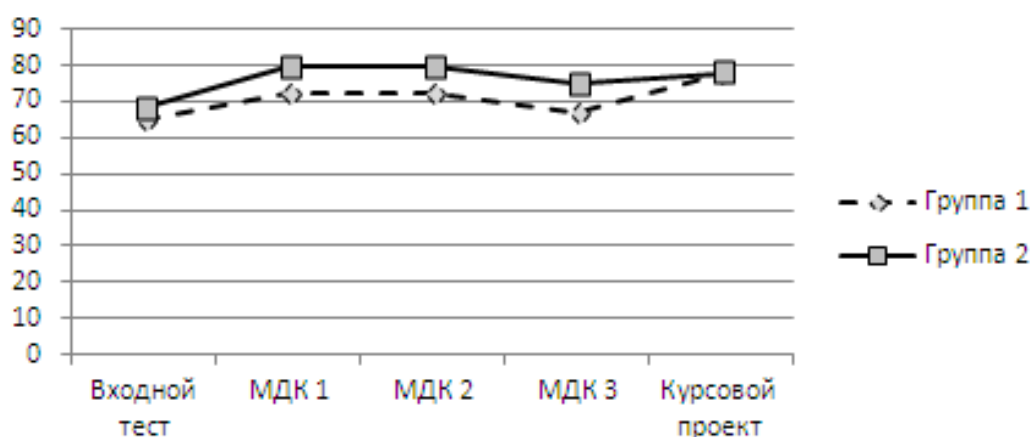


Рисунок 1. Динамика показателя успеваемости студентов по итогам изучения профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации»

Под руководством преподавателей каждый студент успешно защитил соответствующий курсовой проект, и каждая группа в среднем подошла к достаточно большим показателям успеваемости и качества:

- группа 1: У_{абс.}=77,8%, У_{кач.}= 66,7%;
- группа 2: У_{абс.}=78,0%, У_{кач.}= 70,0%;

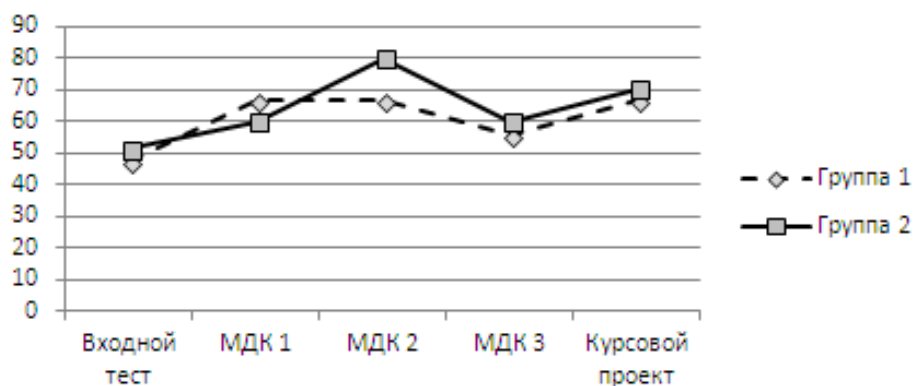


Рисунок 2. Динамика показателя качества знаний студентов по итогам изучения профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации»

В результате, можно констатировать, что внедрение блочно-модульной технологии, балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения и элементов информационно-коммуникативной технологии оказало положительное влияние на увеличение результативности (абсолютной успеваемости и качества знаний) учебного процесса при изучении профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации». Практически полученные цифры абсолютной успеваемости близки к 80%. Соответственно, можно говорить о полном усвоении учебного материала профессионального модуля «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации» на базе «Зеленодольский механический колледж» Республики Татарстан.

Литература

1. Kamaleeva A.R., Gruzkova S.Yu., Sofinskaya O.V., Shigapova N.V. Influence of selection of technologies of realization of natural- science and vocational training on effectiveness of educational process // Recent trend in Science and Technology management .№ 1, V. 2 The collection includes 7th International Conference «Recent trend in Science and Technology management» by SCIEURO in London, 23-29 January 2017., p. 137-148
2. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Русскова О.Б. Процедура оценки эффективности инновационных образовательных технологий по естественно-научным и профессиональным дисциплинам// Инновации в образовании. 2017. № 3. С. 15-28.
3. Камалеева А.Р. Анализ и классификация технологий реализации естественно-научной и профессиональной подготовки студентов СПО в условиях компетентностного подхода // Инновации в образовании. 2016. №9. С.5-18
4. Мухаметзянова Ф.Ш., Камалеева А.Р., Русскова О.Б. Сквозная технология оценивания результатов обучения студентов в системе профессионального образования// Проблемы современного педагогического образования. 2016. вып.52. ч.3. С. 173-183

УДК 378

Н.Н.Калацкая
Казанский федеральный университет, г.Казань, Россия
Н.Ю. Костюнина
Казанский федеральный университет, г.Казань, Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДУЛЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» (В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» КВАЛИФИКАЦИИ «ПЕДАГОГ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»)

Аннотация. Разработка новых учебных курсов- одна из сложнейших задач, которая стоит перед педагогами. Автор имеет определенный опыт создания новых курсов в рамках реализации различных грантов. В данной статье предпринята попытка поделиться опытом в разработке содержания модуля «Исследовательская деятельность».

Основными методами в процессе проектирования модуля были следующие: анализ психолого-педагогической и методической литературы, обмен педагогическим опытом, проектирование.

Результат- разработанная программа модуля «Исследовательская деятельность», которая включает в себя информацию о цели освоения модуля, о месте модуля в структуре образовательной программы, о перечне планируемых результатов обучения по модулю, о структуре и содержании модуля, об образовательных технологиях, которые предполагаются задействовать в апробации, об учебно-методическом обеспечении самостоятельной работы обучающихся по модулю, о компетенциях и средствах диагностики их сформированности. Программу дисциплины отличает глубокая проработанность и логичность.

Ключевые слова: модуль, содержание дисциплины, самостоятельная работа, практические занятия, учебные задания, контроль.

Разработка новых учебных курсов- одна из сложнейших задач, которая стоит перед педагогами. Автор имеет определенный опыт создания новых курсов в рамках реализации различных грантов [1,2,3]. В данной статье предпринята попытка поделиться опытом в разработке содержания модуля «Исследовательская деятельность»

В Институте психологии и образования КФУ реализуется проект «2016- науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования» квалификации «Педагог высшей школы»). В рамках данного проекта нами был разработан один из модулей учебного плана «Исследовательская деятельность».

Цель освоения модуля- развить у аспиранта способности к реализации исследовательской деятельности с учетом необходимости разработки и внедрения новых моделей и программ формирования и развития мотиваций, познавательных интересов и способностей обучающихся; организации и проведения научных исследований особенностей социальной ситуации развития обучающихся основного общего образования; разработки новых видов и способов мотивации обучающихся в различных видах внеурочной деятельности, форм и методов их организации.

Задачи модуля: формировать готовность у аспиранта способность к реализации исследовательской деятельности; сформировать способности аспиранта к разработке и внедрению новых моделей и программ формирования и развития мотивации, познавательных интересов и способностей обучающихся; сформировать умения аспиранта к организации и проведения научных исследований особенностей социальной ситуации развития обучающихся основного общего образования; развить навыки разработки новых видов и способов мотивации обучающихся в различных видах внеурочной деятельности, форм и методов их организации.

Модуль «Исследовательская деятельность» относится к блоку 3 Научные исследования. Модуль «Исследовательская деятельность» состоит из 7 тем. Первая тема изучается в 1 семестре, вторая и третья- во 2 семестре, четвертая –в 3 семестре, пятая тема- в 4 семестре, шестая - в 5 семестре, седьмая- в 6 семестрах. Модуль изучается на 1,2,3 курсах в 1,2,3,4,5,6 семестрах (по плану). Все занятия по данному модулю- практические занятия.

В ходе освоения модуля у аспирантов должны быть сформированы следующие компетенции: ПК-3 -Способен к разработке и внедрению новых моделей и программ формирования и развития мотивации, познавательных интересов, способностей обучающихся, ПК-4- Способен к организации и проведению научных исследований особенностей социальной ситуации развития обучающихся основного общего образования, ДК-5- Способен разрабатывать новые виды и способы мотивации обучающихся в различные виды внеурочной деятельности, формы и методы их организации.

Нами была продумана логика данного курса. На первом курсе аспирантуры учащиеся знакомятся с особенностями педагогических исследований, учатся планировать свою работу, как над диссертационным исследованием, так и учебную деятельность в аспирантуре, совершенствуют свои знания основных компонентов диссертационной работы. На втором курсе они углубляются в такие проблемы как методология диссертационного исследования, знакомятся с различными научными источниками: авторефераты, материалы диссертационных исследований, учатся формулировать научный аппарат. Далее они совершенствуют свои знания в методике проведения исследования.

На третьем курсе аспиранты знакомятся с особенностями организации педагогического эксперимента, готовят свои проекты экспериментальной части научно-квалификационной работы, а также совершенствуют знания, как 01.01-05-015-Ф-129.010 Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические готовить материалы диссертационного исследования. Более подробно, темы по данному модулю представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Тематическое планирование модуля

Тема 1. Особенности педагогических исследований (8 ч)
Тема 2. План работы аспиранта (8 ч)
Тема 3. Композиция диссертационного произведения (4 ч.)
Тема 4. Формирование проекта методологической части научно-квалификационной работы (диссертации) (4 ч.)
Тема 5. Определение методики проведения исследования (8 ч.)
Тема 6. Подготовка проекта экспериментальной части научно-квалификационной работы (диссертации) (8 ч.)
Тема 7. Подготовка материала научно-квалификационной работы (диссертации) (8 ч.)

Решающую роль при реализации компетентного подхода играет переход от традиционных форм передачи знаний к инновационным образовательным технологиям. Процесс обучения строится с применением активные и интерактивных методов обучения и опыт аспирантов. В процессе обучения используются индивидуальные и групповые формы работы для создания поддерживающей образовательной среды. На практических занятиях были использованы различные технологические приемы: Прием «Зиг-заг» и «Кластер», проектная деятельность, групповые технологии, медиатехнологии. Аспиранты выполняли задания, обеспечивающие закрепление полученного нового опыта; обеспечивающие возможность для повышения самооценки, использования полученных умений, а также обратную связь с преподавателем.

Далее мы хотим привести примеры интересных форм и методов, технологических приемов, которые мы использовали на занятиях.

Тема 1. Особенности педагогических исследований

Практическое задание 1. История возникновения и написания диссертационных работ

Форма проведения- Круглый стол

Вопросы для обсуждения:

1. Виды педагогических исследований.
2. Как осуществлялась подготовка научных работников в России?
3. Когда появилось диссертационное исследование по педагогике как самостоятельный жанр индивидуальных научных исследований?

4. Ретроспективный анализ тематики докторских диссертационных исследований в период с 1934 года по настоящее время

5. Как повлияло изменившееся общество на суть, смысл, механизм проведения диссертационных исследований?

Форма проведения- дискуссия

Вопросы для дискуссионного обсуждения:

1. «Теоретический анализ изменений педагогической науки в условиях перехода к информационному обществу показал, что педагогическая наука, как и другие области науки в информационном обществе, характеризуется перечисленными выше признаками. Вместе с тем для нее характерны и некоторые особенности». Выделите эти особенности.

2. Рост числа педагогических исследований, вызвал ряд негативных явлений, самым существенным из них А.М. Новиков считает снижение качества диссертаций, что свидетельствует о появлении работ, содержащих слабое теоретическое обобщение, описание уже известного в науке, происходит измельчание тематики работ, особенно докторских. Отдаленными последствиями резкого роста научных исследований в сфере образования, станут серьезные изменения, как для науки, так и для практики, считает автор. Какие факторы влияют на оценивание качества диссертационного исследования по педагогике? (Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. – 4-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 2003. – 104 с.)

Тема 2. План работы аспиранта

Практические занятия 1. Составление плана исследований долгосрочный (на весь период обучения), а также краткосрочный (на первый год исследований)

Актуализация опорных знаний. Прием «Кубик» (технология развития критического мышления)

- 1) Назовите основные методы педагогического исследования.
- 2) Сравните: чем отличаются теоретические и практические результаты исследования?
- 3) Охарактеризуйте педагогический эксперимент (особенности, специфика, виды).
- 4) Объясните, какими особенностями отличаются педагогические процессы?
- 5) Приведите примеры, как выбирают тему диссертационного исследования.
- 6) Дайте оценку: по каким критериям можно судить об актуальности темы диссертационного исследования?

Тема 4. Формирование проекта методологической части научно-квалификационной работы (диссертации)

Практическое занятие 3-4. Методика написания научного аппарата диссертационного исследования

Защита проектов: Как не допустить ошибки при написании научного аппарата диссертационного исследования?

(по материалам статей:

1. Грязев М.В., Петровичев В.М. Методологическая логистика диссертационного исследования в области педагогических наук// <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-logistika-dissertatsionnogo-issledovaniya-v-oblasti-pedagogicheskikh-nauk>
2. Мардахаев Л.В. Методология диссертационного исследования и его оценка// <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-dissertatsionnogo-issledovaniya-i-ego-otsenka-1>
3. Селетков С. Г. Морфология диссертации// <http://cyberleninka.ru/article/n/morfologiya-dissertatsii>
4. Ветров Ю. О методологической специфике диссертационных исследований// <http://cyberleninka.ru/article/n/o-metodologicheskoy-spetsifike-dissertatsionnyh-issledovaniy>

Тема 5. Определение методики проведения исследования

Практическое занятие 1. Основные методологические подходы в педагогике

Групповая работа: Дайте краткую характеристику основных методологических подходов в педагогике. Результаты занесите в таблицу.

Основные методологические подходы в педагогике	Характеристика подхода
Личностный	
Деятельностный	
Системный	
Полисубъектный (диалогический)	
Аскиологический	
Культурологический	
Антропологический	
Этнопедагогический	
и др.	

Тема 6. Подготовка проекта экспериментальной части научно-квалификационной работы (диссертации)

Практическое занятие 1. Основные методы психолого-педагогического исследования

Практическая работа: Заполните таблицу

Цель применения эмпирических методов исследования в педагогике	Виды эмпирических методов, адекватных целям	Характерные особенности эмпирических методов
Традиционные педагогические		
	Наблюдение	
	Изучение, анализ и обобщение педагогического опыта	
	Контент-анализ	
	Экспертные методы	
	Эксперимента (психолого-педагогический)	
Методы психологического исследования		
	Диагностика	
	Тестирование	
Методы социологического исследования		
	Беседа	
	Анкетирование	
	Социометрия	

Тема 6. Подготовка проекта экспериментальной части научно-квалификационной работы (диссертации)

Практическое занятие 3. Методика подбора диагностических методик

Индивидуальная работа: Заполнить таблицу

Ключевое понятие диссертационного	Диагностируемые компоненты, показатели	Диагностические методики (названия)
-----------------------------------	--	-------------------------------------

исследования (что будет «замеряться»?)	(критерии) (характеристики данного понятия, которые требуют «замера»)	

Большое значение имела организация самостоятельной работы аспиранта. Нами были подобраны разнообразные задания, позволяющие аспирантам успешно осуществлять научную работу. Для оценки каждого задания были разработаны диагностические показатели и критерии. Приведем примеры некоторых из них.

Задание 1. (6 баллов) Проведите анализ трех авторефератов по предложенному плану. Результаты оформите в виде отчета (в свободной форме).

С точки зрения практической и научной актуальности можно подразделить педагогические исследования следующим образом.

А) Высокоактуальные исследования. Их характеристики:

1. Существует остро выраженная потребность в решении проблемы. Решение может положительно повлиять на многие стороны практики.
2. Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу.
3. Разработка соответствующей теории может существенно изменить сложившиеся представления по основным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладного исследования (этот показатель применим к фундаментальным исследованиям).

Б) Актуальные исследования. Их характеристики:

1. Практическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение проблемы положительно скажется на разных сторонах практики.
2. Тема в науке слабо разработана. Имеется много противоречивых подходов.
3. Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований (показатель применим к фундаментальным исследованиям).

В) Малоактуальные исследования. Их характеристики:

1. Практическая потребность в разработке темы незначительная. В целом проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены.
2. Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему.
3. Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические положения, представляющие интерес для небольшого круга лиц (применительно к фундаментальным исследованиям).

Г) Неактуальные исследования. Их характеристики:

1. Для практики эта проблема не значима. Имеется множество работ, решающих ее удовлетворительно.
2. Изучение данной темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений.

3. Проблема носит конъюнктурный характер, базируется на устаревших представлениях, схоластична.

Показатели и критерии оценивания анализ трех авторефератов по предложенному плану:

(2 балла- полностью раскрыто, 1 балл- частично, 0- баллов- данный показатель не раскрыт)

№ п/п	Показатели оценки	Макс. кол-во баллов
1	аспирант проанализировал 3 автореферата (минимум)	2
2	проведена классификация педагогических исследований с точки зрения практической и научной актуальности	2
3	критичность мышления, наличие авторской позиции	2
	Итого:	6

Задание 2. (6 баллов) Проанализируйте не менее 10 авторефератов за последние 5 лет. Составьте таблицу, в которой необходимо указать: название диссертационного исследования, цели, задачи исследования, научная новизна и практическая значимость исследования

<i>Название диссертационного исследования</i>	<i>Цели исследования</i>	<i>Задачи исследования</i>	<i>Научная новизна исследования</i>	<i>Практическая значимость исследования</i>

Показатели и критерии оценивания таблицы:

(2 балла- полностью раскрыто, 1 балл- частично, 0- баллов- данный показатель не раскрыт)

№ п/п	Показатели оценки	Макс. кол-во баллов
1	аспирант представил не менее 10 источников	2
2	культура письменной речи	2
3	источники разобраны согласно требованиям	2
	Итого:	6

Тема 2. План работы аспиранта

Задание 1.

1. (7 баллов) Составить памятку аспиранту «Как составить индивидуальный план обучения в аспирантуре?» и «Как составить рабочий план работы над диссертационным исследованием?»

Показатели и критерии оценивания памяток:

(2 балла- полностью раскрыто, 1 балл- частично (или полностью), 0- баллов- данный показатель не раскрыт)

№ п/п	Показатели оценки	Макс. кол-во баллов
1	аспирант представил две памятки	1
2	культура письменной речи	1
3	содержательность	2

4	глубина	2
5	оригинальность	1
	Итого:	7

2. (7 баллов) Ознакомьтесь с текстом. Составьте индивидуальный план обучения и рабочий план работы над диссертационным исследованием, опираясь на данный текст (результаты занесите в таблицу 1).

«Для аспирантов первого года обучения важнейшим этапом является определение проблемы, формулировка темы и замысла исследования. На этом этапе возможно проведение общественной экспертизы проблемы исследования. В качестве экспертов могут выступить не только профессора и преподаватели выпускающей кафедры, но и профессора смежных кафедр (например, для аспирантов кафедры педагогики это могут быть профессора и преподаватели методических кафедр), практические работники – учителя, педагоги дополнительного образования, руководители образовательных учреждений, а также аспиранты старших курсов. Замысел исследования также может стать предметом обсуждения на таком семинаре.

Для аспирантов второго года обучения важным является обсуждение программы эксперимента, разработанной на основании анализа литературы и замысла исследования. Поэтому в первом семестре предметом обсуждения может стать методология и теория исследования, а во втором – программа эксперимента. Особое внимание на втором курсе следует обратить также на формирование умения писать научные тексты, так как значительная часть ошибок связана с недостаточно умелым представлением исследования в тексте диссертации и автореферата.

Аспиранты третьего года обучения уже имеют определенные результаты не только теоретического, но и практического плана. Для них важным является грамотная презентация полученных результатов как в текстовой форме (автореферат и диссертация), так и в других формах (устное выступление, компьютерная презентация, слайды и т.д.)».

Таблица 1

№	Год обучения	Основные мероприятия	Сроки реализации

Показатели и критерии оценивания планов:

(2 балла- полностью раскрыто, 1 балл- частично (или полностью), 0- баллов- данный показатель не раскрыт)

№ п/п	Показатели оценки	Макс. кол-во баллов
1	аспирант представил два плана	1
2	культура письменной речи	1
3	содержательность	2
4	глубина	2
5	оригинальность	1
	Итого:	7

Тема 6. Подготовка проекта экспериментальной части научно-квалификационной работы (диссертации)

Задание 4 (10 баллов). Проведите анализ программы эксперимента (5 авторефератов) (смотри материалы в таблице 5). Оформите результаты в письменном виде в виде отчета

Параметр педагогического эксперимента	Обоснование автора исследования	Убедительность обоснования
Выбор базы педагогического эксперимента (учреждения, классы, группы и т.п.)		
Логика (общий план, замысел) эксперимента		
Выбор методов эксперимента		
Выбор методов интерпретации полученных результатов		

Показатели и критерии оценивания теоретико-методологических оснований исследования и оценка адекватности избранной методологии проблеме исследования:

(2 балла- полностью раскрыто, 1 балл- частично, 0- баллов- данный показатель не раскрыт)

№ п/п	Показатели оценки	Макс. кол-во баллов
1	в отчете раскрыты все положения	2
2	культура письменной речи	2
3	критичность мышления, наличие глубоких выводов и комментариев, обоснований	4
4	проанализировано не менее 5 диссертационных исследований	2
	Итого:	10

Форма итогового контроля по разделу – зачет, который проводится во 2,4 и 6 семестрах. Зачеты проводились в форме защиты темы диссертационного исследования, защиты презентаций «Научный аппарат исследования, зачета.

По результатам апробации модуля аспиранты в основной показали продвинутый уровень сформированности компетенций.

Таким образом, хотелось бы отметить, что разработана логика конструирования содержания модуля показала свою эффективность. Структура заданий соответствовала принципу доступности: от известного к неизвестному и от простого к сложному, а трудоемкость – времени, выделенному программой на самостоятельную работу по изучению данной темы. Четко прописанные показатели и критерии оценки заданий для самостоятельной работы позволили сделать процесс обучения прозрачным и качественно оценить уровень сформированности компетенции аспирантов. Многоплановость предложенных заданий создали возможность выбора каждым аспирантом той траектории познавательной активности, которая соответствует его индивидуальным возможностям. Задания для самостоятельной работы были конкретными, их содержание, знакомяло студентов с современными методами решения задач данной дисциплины.

Литература

1. Калацкая Н.Н., Дроздикова-Зарипова А.Р. Оценочная деятельность учителя (Интегрированное семинарское занятие по дисциплинам «Теория обучения» и «Современные средства оценивания результатов обучения»/ Инновационный подход к

обучению и воспитанию: материалы Всероссийского (с международным участием) фестиваля методических идей. 25 февраля 2011 г./гл. ред. А.Н.Ярутова.- Чебоксары, 2011.- С.367-370.

2. Калацкая Н.Н. Педагогическая практика: новый взгляд.- Казань: Издательство «Отечество», 2012.-92 с. Казань: Издательство «Отечество», 2012.-92 с.

3. Калацкая Н.Н. Образовательный потенциал дисциплины «Современные методы и технологии воспитания» в формировании организаторской компетенции у студентов-будущих социальных педагогов.- Модернизация педагогического образования/Сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г., г. Казань)./Под ред. Р.А. Валеевой.- Казань:Издательство «Бриг», 2015.-С.127-131.

УДК 159.9

*В.С. Карапетян
Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна,
г. Ереван, Армения
А.М. Даллакян
Армянский государственный педагогический
университет им. Х. Абовяна,
г. Ереван, Армения*

О РЕАЛИЗАЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснованы преимущества реализации синергетического подхода в педагогической деятельности воспитателя по гармоничному развитию личности дошкольника; представлены пути актуализации потенциальных возможностей ребенка за счет активизации функций правого полушария головного мозга; рассмотрены акценты педагогической деятельности воспитателя нового типа.

Ключевые слова: синергетический подход, самоорганизация дошкольника, функции полушарий головного мозга ребенка, саморазвитие, самовоспитание

В настоящее время, в психолого-педагогических исследованиях особый интерес представляет обсуждение структурно-функционального построения модели педагогической деятельности, основанной на принципах синергетического подхода, поскольку именно механизм самоорганизации, присущий внутренней структуре педагогической деятельности как синергетической системы, может разрешить хаос, царящий в определении его функций и ведущих компонентов. В научной литературе нет однозначного определения синергетического подхода в образовании. Одни считают, что понятие «синергетический подход» не может являться общепринятым, до тех пор пока не обосновано его отличие от системного подхода. Другие отмечают [11, с. 90], что применение системно-синергетического подхода в анализе педагогической действительности наиболее целесообразно, поскольку современное мышление - это системно-синергетическое мышление.

Несмотря на то, что проблеме использования *синергетического подхода* в образовании посвящено немало работ, тем не менее недостаточно аргументированы методические ориентиры реализации преимуществ синергетического подхода в профессиональной деятельности педагога с целью повышения его восприимчивости к

инновациям, предоставления возможностей свободного использования информации, актуализации внутренних сил и мотивов, направленных на собственное развитие [10, с. 122-133]. Практически не исследована в данном ракурсе педагогическая деятельность воспитателей детских садов.

Личность ребенка, с позиций синергетики, рассматривается как самоорганизующаяся и развивающаяся система, способная к рефлексии и самообучению. Механизм самоорганизации личности заложен внутри самой системы. Однако, для согласованного функционирования системы необходимо наличие внешнего компонента - развивающей среды образования, которой также свойственны такие синергетические категории, как динамичность, междисциплинарность, информативность. Именно синергетическая модель педагогической деятельности предполагает создание такой образовательной среды, составляющие которой во взаимосвязи способны обеспечить самодвижение, самоизменение и самоорганизацию как самой системы педагогической деятельности, так формирующейся личности [9, с. 32-41].

В настоящее время, когда действующая модель педагогической деятельности находится в состоянии неустойчивости, кризиса, помочь педагогам может синергетическая модель педагогической деятельности, которая в большей степени соответствует требованиям времени и более эффективна в решении задач современного образования. В частности, синергетическая модель педагогической деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения придаст не только новый окрас его работе, но и изначально направит процесс развития личности дошкольника в русло саморазвития и самовоспитания, стимулируя мотивацию самого ребенка к раскрытию и проявлению собственных возможностей.

Г.М. Коджаспирова считает, что понятие “синергетика” очень близко с современной интерпретацией понятия “воспитание” [5, с.240]. Синергетика переводится с греческого языка как “совместное действие”, “сотрудничество”, ровно также комментируется и сегодняшняя стратегия воспитательного процесса. По образному определению Э.К. Никитиной, благодаря синергетическому подходу в педагогической деятельности восстанавливается утраченная ранее связь теории педагогики с практической реальностью, а за счет развития диалогичности, открытости и активного взаимодействия выстраивается “коммуникативный мост” между компонентами воспитательной системы и ее субъектами [7, с. 204], позволяющий легко разрешать сложности в процессе познания ребенком мира. Мировосприятию дошкольника также свойственны такие компоненты синергетической интерпретации мира, как открытость, диалогичность, коммуникативность. Процесс познания мира в дошкольном возрасте сопряжен с познанием самого себя, чему может наилучшим образом способствовать синергетическая модель организации педагогической деятельности воспитателя.

В развитии личности и воспитании детей дошкольного возраста огромную роль играют эмоции и переживания. Если синергетический подход в развитии личности дошкольника опирается на мотивации самораскрытия, то тесно применимый с ним герменевтический подход предлагает воспитывать, обращаясь к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как переживание. Психическое переживание проявляется в общении и осваивается путем рефлексии, то есть человек понимает в других только то, что пережил сам. Применительно к воспитанию ребенка дошкольного возраста герменевтический подход предполагает умение педагога раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждой личности, его внутренние и потенциальные возможности: талант, способности, уникальность, индивидуальные особенности [2, 38-47]. С точки зрения герменевтики

главным предметом деятельности воспитателя должны быть переживания ребенка. Именно переживания, а не поведенческие реакции или высказываемые суждения, должны доминировать в ситуациях педагогического взаимодействия.

Таким образом, педагогическое содействие становлению личности дошкольника представляет собой умение педагога проектировать его индивидуальный образовательный маршрут, направляющим вектором которого является стимулирование самоорганизации посредством выявления и максимального раскрытия его внутренних ресурсов. Для понимания полной картины реализации синергетического подхода в системе дошкольного образования, требуется обсуждение вышеуказанных методических ориентиров с точки зрения психофизиологических механизмов функционирования высшей нервной деятельности ребенка.

Итак, личность на генетическом уровне содержит в себе потенциальные возможности саморазвития и самовоспитания, полушария головного мозга человека обладают психофизиологическими функциями, ответственными за выявление и реализацию внутреннего потенциала растущего ребенка [3, с. 171]. Поиск психофизиологических механизмов, способствующих приобретению навыков самопознания, самоанализа и саморегуляции, их применение в организации педагогической деятельности может значительно улучшить процесс гармоничного развития личности дошкольника.

Детское восприятие окружающего мира отличается целостностью. В правом полушарии головного мозга формируется образ чувственного мира во всем богатстве красок, запахов, звуков, ассоциаций. В левом полушарии создается своеобразный словесный каркас того, что отражено в правом полушарии. В эту схему каркаса постепенно “вставляются” образы. Правополушарный способ обработки информации – эмоционально-образный, предметно-экспрессивный, континуальный (непрерывный, сплошной) тип психической активности. Правое полушарие – базис подсознательного, интуитивного проявления человеческой психики, оно в своей деятельности опирается на естественные знаки. Основной сферой специализации правого полушария является интуиция. Левополушарная стратегия обработки информации связана с абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-аналитическим мировосприятием. Левое полушарие – базис сознательного проявления человеческой психики, оно ответственно за организацию целеполагательного аспекта поведения. Основной сферой специализации левого полушария является логическое мышление. На завершающем этапе психической активности имеет место генерализация активации в обоих полушариях мозга, общее их участие в интеллектуальной деятельности человека [1, с. 588-589].

Эволюция человека в онтогенезе и филогенезе проходит от правого полушария, являющегося в генетическом отношении более древним, чем левое, к работе левого полушария, а от него к их функциональному синтезу.

До недавнего времени левое полушарие считали доминирующим, и образовательный процесс строился, в основном, путем максимальной реализации функций данного полушария. Стимулирование интуитивного (вероятностного) мышления не рассматривалось в качестве определяющей задачи, формирующей личность. Важность интуитивного мышления и способов его развития, особенно в дошкольном возрасте, в какой то степени игнорировалась в силу проблемности фиксации и оценки его проявлений. В то время, как многие исследователи процесса творчества считают, что функциональные ступеньки решения творческого задания умственно развитыми людьми требуют активной работы правого полушария головного мозга, а последовательность шагов, обеспечивающая творчество, соответствует этапам онтогенеза ребенка [1, с. 595-596].

Общеизвестно, что в развитии детей раннего возраста доминируют функции правого полушария головного мозга, которые актуализируют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность. Изначально у младенца полушария функционально едины и работают по схеме правого полушария. Значительно позже начинают постепенно активизироваться левополушарные формы психической деятельности (произвольные, аналитические, абстрактно-логические, интеллектуальные). Следовательно, для стабильной работы головного мозга в дошкольном возрасте требуется активное включение в работу правого полушария.

Опираясь на концепцию функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека, согласно которой правое представлено как некая потенциальная данность, а левое полушарие как бы "вырастает" из правого, являясь результатом актуализации скрытых ресурсов правого полушария, можно с уверенностью утверждать, что полушарный синтез с доминированием правого полушария является психофизиологическим механизмом развития ребенка в дошкольном детстве. То есть, не субъект в лице педагога дает рецепты и управляет развитием, а сама ситуация, будь она природной, либо ситуацией общения с другим человеком или с самим собой, разрешается внутренне и способствует саморазвитию [4, с. 71].

Таким образом, активизация функций правого полушария способствует проявлению потенциальных возможностей (задатков) ребенка, левое полушарие отвечает за формирование знаний, умений и навыков, а полушарный синтез инициирует приобретение принципиально новых качеств личности. Исходя из вышесказанного следует, что основными ориентирами профессиональной деятельности педагогов в работе с детьми дошкольного возраста являются:

- создание развивающей образовательной среды, провоцирующей актуализацию потенциальных ресурсов ребенка;
- формирование навыков познавательной деятельности с обязательным учетом индивидуальных особенностей дошкольника;
- стимулирование внутреннего разрешения проблемных ситуаций.

В типичной воспитательной практике вышеуказанные положения незаслуженно игнорируются. Социальная ситуация развития ребёнка-дошкольника не наполняется необходимым содержанием для выявления потенциальных возможностей личностного роста, в ней не исключаются деструктивные, непереносимые для формирующейся, еще незрелой личности факторы: игнорирование потребностей и интересов, стереотипы и шаблоны, прямое и косвенное насилие.

Принципы реализации синергетического подхода в педагогической деятельности не противоречат основным положениям доминирующей на сегодняшний день гуманистической парадигмы образования, определяющей структурно-функциональную специфику организации педагогического процесса. Наоборот, синергетическая модель педагогической деятельности направлена на формирование человека, ответственного за себя и свое развитие, стремившегося к актуализации собственного потенциала. Концептуально-методологическая целесообразность идей самоорганизации обоснована не только необходимостью реализации внутренних ресурсов каждого ребенка или вариативностью путей становления личности, но и возможностью выхода воспитательной системы из критической неустойчивости скачком. В педагогической практике критические моменты воспитательной системы могут быть разрешены методом взрыва, то есть созданием ситуаций, вызывающих у воспитанников сильные чувства, борьбу мотивов, резкое изменение отношения к себе и окружающим, и передачей им полномочий принятия решений в рамках собственной компетентности. Реализация синергетического подхода в педагогической деятельности педагогов

дошкольных учреждений способствует плавному переходу воспитательного процесса от взрослых в среду сверстников, оставляя педагогам лишь функцию организации разного рода совместной деятельности сверстников (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской, коммуникативной) с соответствующей педагогической поддержкой и коррекцией. Продуктивность педагогической деятельности зависит от эффективности совместных видов деятельности сверстников [8, С. 142-147].

Таким образом, синергетический подход может быть принят в качестве инновационной методологии учебно-воспитательного процесса в детском саду, если принципы синергетики будут интерпретированы и реализованы следующим образом:

- развивающаяся личность дошкольника - открытая система, где есть место переживаниям и чувствам, есть возможность самостоятельного выбора, проб и ошибок, где нет места линейному стилю мышления, так как самоорганизация возможна лишь в открытой системе;
- порядок и беспорядок неотделимыми друг от друга, то есть хаос (проблемность) является конструктивным механизмом самоорганизации личности ребенка, необходимым условием его выхода на собственную траекторию развития;
- познание внешней реальности сопрягается с познанием реальности внутренней.

Обобщая вышесказанное, хочется подтвердить определение А. Маслоу о том, что проблему формирования личности можно с уверенностью назвать проблемой самоэволюции человека [6, с 32].

Литература

1. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
2. Голованова Н. Ф. Современные подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике. // Педагогика. – 2007. - № 10.- С. 38-47
3. Dallakyan A.M. About Psycho-physiological Peculiarities of Upbringing Eastern-European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften) Düsseldorf (Germany), Auris Verlag, 2015, N4 .-pp 171-174
4. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. -М.: Гардарики, 2004. -528 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. / пер с англ. М. Рефлбук / – Киев: Ваклер, 1997. - 304 с.
7. Никитина Э. К. Управление качеством воспитания в системе подготовки современного специалиста / Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. М.: МГПИ, 2006. 484 с. С. 200-211
8. Реутова Л.П., Модели деятельности педагога нового типа (ВАК) // Всероссийский научный журнал «Историческая и социально-образовательная мысль» Научно-практическая конференция 26 марта 2016 г. Москва – Краснодар.-№51. -С. 142-147
9. Таланчук Н. ММ. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики /Н. М. Таланчук// Магистр. - 1997. - С. 32-41
10. Якушева С.Д. Синергетический подход в развитии профессионального мастерства современного педагога // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. Науч.-практ. Конф. Часть II. – Новосибирск: сибак, 2012.- С. 122-133
11. Яшин Е.Ю. Менеджмент знаний в организации образовательного процесса в высшей школе [Текст] / Е.Ю. Яшин / Высокие интеллектуальные технологии и

УДК 378 (045)

*Л. П. Карпушина
Мордовский государственный
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия*

**АПРОБАЦИЯ МОДУЛЯ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» (В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛЯ
ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»
КВАЛИФИКАЦИИ «ПЕДАГОГ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ») В УСЛОВИЯХ
СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются результаты апробации модуля «Теория и методика обучения в высшей школе» (в рамках реализации ОПОП профиля подготовки «Педагог основного общего образования» квалификации «Педагог высшей школы») в условиях сетевого взаимодействия, определяются пути совершенствования преподавания данного модуля в условиях аспирантуры.

Ключевые слова: апробация, модуль, квалификация «Педагог высшей школы», аспирантура, сетевое взаимодействие.

Апробация модуля «Теория и методика обучения в высшей школе» (в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы профиля подготовки «Педагог основного общего образования» квалификации «Педагог высшей школы», уровень высшего образования «Аспирантура») осуществлялась в условиях сетевого взаимодействия Мордовского государственного педагогического института с Казанским (приволжским) федеральным университетом. Модуль «Теория и методика обучения в высшей школе» изучался на 2 курсе аспирантуры в 3 и 4 семестрах.

Программа модуля создана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) (3++) (проект), и включает в себя информацию о цели освоения модуля, о месте модуля в структуре образовательной программы, о перечне планируемых результатов обучения по модулю, о структуре и содержании модуля, об образовательных технологиях, которые предполагаются задействовать в апробации, об учебно-методическом обеспечении самостоятельной работы обучающихся по модулю, о компетенциях и средствах диагностики их сформированности, что позволяет педагогу целенаправленно выстроить образовательный процесс в рамках компетентного подхода.

В ходе освоения модуля у аспирантов должны быть сформированы следующие компетенции: ОПК-1. Способен проектировать и апробировать инновационные образовательные программы и технологии на основе специальных научных знаний и результатов исследований; ОПК-2. Способен проектировать и организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся по программам высшего и дополнительного профессионального образования; ОПК-3. Способен анализировать результаты педагогических измерений и рейтингов и формулировать на основе анализа рекомендации по совершенствованию качества образования; ОПК-4.

Способен осуществлять экспертно-аналитическое сопровождение процессов управления в образовании.

В учебно-методическом плане модуль представляет собой целостное осмысление теоретических основ обучения в высшей школе, и включает в себя рассмотрение таких проблем как «Статус наук об образовании. Состояние исследований высшего образования», «Образование взрослых», «Дополнительное образование взрослых, его виды и формы», «Мировые тренды в развитии университетов. Экономика массового высшего образования», «Контроль качества в высшем образовании в России и других странах, Лицензионный надзор и аккредитация. Внешняя валидизация», «Обзор мировой практики контроля качества в высшем образовании», а также другие темы, которые отражают современные тенденции в развитии высшего образования в России и мире. Это является сильной стороной данного модуля

Решающую роль при реализации компетентного подхода играет переход от традиционных форм передачи знаний к инновационным образовательным технологиям. В ходе апробации модуля применялись различные *образовательные технологии*, которые способствовали дифференциации и индивидуализации учебной деятельности аспирантов, реализации индивидуальной траектории обучения, а также активизировали большую самостоятельность аспирантов в выборе путей освоения учебного материала. Так, при апробации модуля учебно-методическая помощь обучающимся в форме консультаций осуществлялась как с использованием информационных и телекоммуникационных технологий, так и путем непосредственного взаимодействия педагогических работников с обучающимися.

Реализация компетентного подхода потребовало использования в ходе апробации модуля сочетания различных *методов, форм организации, средств обучения и самообучения*, были сконструированы учебные ситуации, разрабатывались соответствующее содержание учебных занятий, планировалась самостоятельная работа аспирантов, проверялось действенность контролирующих процедур. В процессе работы с аспирантами использовались академическая лекция, предполагающая монологическое, аргументированное и обоснованное изложение материала; проблемная лекция, в основе которой проблема, которую в ходе изложения материала необходимо решить, при этом деятельность аспиранта по ее усвоению приближается к поисковой, исследовательской; лекция-консультация. На практических занятиях применялись методы группового решения творческих задач: диспут, дебаты, устный опрос, коллоквиум, групповая дискуссия, тематический круглый стол, обсуждение докладов аспирантов. Большое значение имела организация самостоятельной работы аспиранта: каждый аспирант на основе самостоятельного изучения, осмысления и оценки научной и учебной литературы готовил сообщения, которые последовательно обсуждаются на практических занятиях модуля в виде групповой дискуссии, тематического круглого стола и т.д. Все вышеизложенное является сильной стороной модуля.

В информационном плане модуль соответствует целям и задачам обучения, приводится литература для самостоятельной работы (основная, дополнительная литература, интернет-ресурсы), отражающая тематическую направленность содержания обучения. При апробации модуля были привлечены сотрудники *профессорско-педагогического состава*, ведущие активную исследовательскую деятельность в сфере педагогических наук и соответствующие тем критериям, которые заявлены в ОПОП.

Материально-техническое обеспечение апробации модуля определялось нормативными требованиями, регламентируемыми приказом Министерства образования и науки РФ №986 от 4 октября 2010 г. «Об утверждении федеральных

требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений» и методическими рекомендациями, предоставленными автором модуля. Апробация проходила в специальных помещениях, которые представляют собой учебные аудитории для проведения занятий всех типов, в том числе групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещения для самостоятельной работы и лаборатории, оснащенными оборудованием и техническими средствами обучения. Помещения для самостоятельной работы обучающихся оснащены компьютерной техникой (мультимедийный проектор, компьютер, учебная доска, флипчарт с листами для работы формата А1 и маркерами, принтер и копировальный аппарат для распечатки текстов), с возможностью подключения к сети «Интернет» и обеспечены доступом в электронную информационно-образовательную среду. В работе использовались комплект лицензионного программного обеспечения (стандартный лицензионный пакет Microsoft Office). Электронно-библиотечные системы «Znanium.com», «БиблиоРоссика», «Издательство «Лань», научная электронная библиотека eLibrary.ru обеспечили права одновременного доступа 100 процентов обучающихся по модулю, что позволило обучающимся качественно осуществлять подготовку к занятиям с использованием современных профессиональных баз данных и информационных справочных систем.

В соответствии с законом «Об образовании» каждый выпускник образовательной программы должен подтвердить свой образовательный уровень и/или квалификацию. Для этого в модуле предусматривался фонд оценочных средств. Цель оценки качества подготовки обучающихся – проверка уровня достижения тех результатов обучения и сформированности тех компетенций, которые обуславливают его готовность к решению задач будущей профессиональной деятельности.

Текущий и итоговый контроль по модулю осуществлялся на основе балльно-рейтинговой системы. Предложенные средства (групповая дискуссия, дебаты, презентация, обсуждение, подготовка тестов, разработка критериев оценивания письменной работы или проекта студентов) в целом соответствовали следующим критериям: единство требований ко всем испытуемым, объективность контроля, стандартизированность и возможность разработки единого банка оценочных средств для разных образовательных организаций на основе требований ФГОС ВО по направлению подготовки, высокая содержательная и критериальная валидность контроля, экономичность измерений, а также оказались валидными, надежными (использовались единообразные критерии); справедливыми (разные студенты имели равные возможности добиться успеха); развивающими (помогли зафиксировать, что могут студенты, и как им улучшить свои результаты); своевременными; эффективными. В качестве методов оценки использовались количественные (баллы, рейтинг) и качественные (анализ, экспертиза, интерпретация результатов наблюдения). Например, в ходе апробации программы была изучена тема 1. Статус наук об образовании, которая предполагала проведение практического занятия 1, цель которого – подготовка сообщения на темы: «Современные тенденции развития высшего образования», «Ценности образования». Оценочное средство – *групповая дискуссия* на эти темы. Форма проведения – дискуссия позволила коллективно обсудить проблемы, конечной целью которых является достижение определенного общего мнения по ней. В ходе дискуссии происходило коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Благодаря принципу обратной связи и мастерству руководителя каждый участник дискуссии получил возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же

ситуаций. Кроме обсуждения, аспиранты приобрели следующие умения в ходе проведения дискуссии: давать определение явлению (дефинировать), а в плане контраргументации требовать дефиницию от противника и оспаривать ее правильность; приводить яркие примеры в целях аргументации или контраргументации и оспаривать значение примеров, приведенных противником; приводить в качестве доказательств сравнение по аналогии или по контрасту и оспаривать правомерность аналогий и контраста противника; строить правдоподобные «гипотетические случаи» для обоснования своего мнения и доказать неправдоподобность таких случаев, приведенных противником; препарировать факты и явления, абстрагируясь от отдельных их сторон, условий и т.д.; оперировать аксиомами и общепринятыми истинами, доказывая неуместность их употребления противником; классифицировать – расчленять, объединять, группировать явления и факты; учитывать специфику условий (фактор времени, места, направленности, характера и др.) и опровергать противника со ссылкой на игнорирование этой специфики; рассматривать дебатруемый вопрос как единство противоречий, т.е. всесторонне, и доказать узость, односторонность рассмотрения его противником; видеть перспективу развития явлений и уличить противника в игнорировании перспективы; подтверждать свои высказывания ссылкой на источники, доказывать их достоверность, требовать указания источников противником и оспаривать их достоверность; отталкиваться в своих выступлениях от противоречий в выступлении противника; предвосхищать невысказанные аргументы противника (умение антиципировать). До проведения дискуссии аспирантами были подготовлены сообщения по темам обсуждения. При анализе работ аспирантов были выделены следующие компоненты оценки сообщений: постановка проблемы; варианты решения; аргументы в пользу тех или иных вариантов решения.

В ходе апробации программы была изучена тема 2. «Образование взрослых», которая предполагала чтение лекции на тему «Основное образование взрослых. Подходы и принципы», а также проведение практического занятия 2 «Дебаты «Является ли студент взрослым учащимся: взгляд педагогов, психологов, социологов», цель которого – выявить отношение аспирантов к данной проблеме.

При подготовке к проведению второго практического занятия была выбрана форма его проведения – *дебаты*. При подборе темы учитывались требования: спровоцировать интерес, затрагивая значимые для участников проблемы; быть сбалансированной и давать одинаковые возможности командам в представлении качественных аргументов; иметь четкую формулировку; стимулировать исследовательский интерес.

Обобщенно структура подготовительного этапа работы с аспирантами была представлена следующим образом. Работа с информацией по теме имела следующие этапы: активизация знаний (мозговой штурм); поиск информации с использованием различных источников; систематизация полученного материала; составление кейсов (системы аргументации) утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т. д. В ходе проведенного занятия были сформированы такие умения и навыки как: формулирование и обоснование аргументов, подпор, поддержек; построение стратегии отрицающей стороны; умение правильно формулировать вопросы и др.

В результате дебатов аспиранты пришли к следующему выводу: обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он не обучаемый); взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и осознает себя таковым; взрослый обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег; взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств, учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения; процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

После завершения дебатов происходил рефлексивный разбор деятельности всех участников. Аспиранты вместе с педагогами анализировали подготовку команд к дебатам, способы выдвижения аргументом, другие элементы деятельности. В ходе занятия были применены различные виды деятельности, умение работать в команде, отстаивать свою точку зрения. Были определены следующие знания, умения и навыки аспирантов:

В ходе апробации программы была изучена тема 3. «Мировые тренды в развитии университетов», которая предполагала чтение лекции на тему «Экономика массового высшего образования. Обзор инновационных трендов в высшем образовании», а также проведение практического занятия 4,5,6 «Подготовить групповую презентацию на 5-6 слайдов по одному из ведущих трендов в глобальном высшем образовании», цель которого – осуществить обзор инновационных трендов в высшем образовании.

Аспиранты получили задание по предложенным темам составить и подготовить к защите *групповую презентацию*. Были предложены следующие темы: 1. **Онлайн-образование, прежде всего МООС**; 2. **Социальные медиа, блоги, видеоблоги**; 3. **Адаптивное обучение – по потребностям каждого студента**; 4. **Геймификация образования**; 5. **Главное не цена, а результат**; 6. **Диплом на втором месте, главное – практические навыки**; 7. **Кумулятивный эффект**.

Аспиранты были разделены на группы и после изучения литературы готовили презентации к защите. На практическом занятии 4 аспиранты готовили презентацию «*Steam. Тренд мирового образования*». Доклад сопровождался достаточно яркой презентацией, результаты обсуждены и педагогами высказаны пожелания – более точно выражать свои мысли и умение компоновать собранный материал.

На практическом занятии 5 аспиранты готовили презентацию на тему «**Адаптивное обучение – по потребностям каждого студента**». Их презентация сопровождалась хорошим докладом, где четко были отражены цели и задачи, а также принципы адаптивного обучения. Результаты исследования были обсуждены присутствующими на занятиях педагогами и аспирантами, авторам были заданы вопросы по теме доклада.

При проведении практических занятий данного модуля необходимо создавать атмосферу свободы, побуждая аспирантов к активному участию в диалоге и формированию и проявлению собственной позиции в отношении обсуждаемых проблем. Формы практических занятий направлены на активизацию критического мышления и развитие способности к командной и проектной работе, поэтому критерии оценивания достижений аспирантов связаны с их содержательной активностью и способностью работать в команде.

В целом, аспиранты показали знание широкого спектра классических и современных педагогических и психологических концептов, теорий и подходов к обучению, умение сравнивать их эффективность в различных условиях, знание методологии разработки образовательных программ и технологий для различных уровней обучения, основных форм, методов и технологий формирования компетенций; средств оценки результатов обучения, умение обсуждать их достоинства и недостатки, условия эффективного применения в различных условиях, умение определять цели,

задачи и результаты обучения по программе в соответствии с уровнем обучения, с учетом требований потенциальных работодателей (рынка труда), профессиональных и образовательных стандартов и рекомендаций.

В качестве направлений в развитии апробируемого модуля можно определить следующее: усилить методические рекомендации для аспирантов практико-ориентированным материалом; включить тему для изучения «Методологические основы преподавания в высшей школе». Слабой стороной модуля в учебно-методическом плане является то, что автор модуля не расшифровывает планы лекционных занятий, что может привести к разным трактовкам темы и содержательному наполнению, а, следовательно, и разному уровню сформированности компетенций. Также в модуле желательно увидеть более детальные рекомендации к проведению практических занятий, вопросы для обсуждения. Так как реализация ОПОП предусматривает использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, желательно получение аспирантами в соответствии с учебным планом электронных учебно-методических материалов по модулю, включая практикум или практическое пособие, методические рекомендации для обучающегося по изучению учебного предмета.

По результатам апробации модуля аспиранты в основной показали продвинутый уровень сформированности компетенций.

Проведенная апробация модуля «Теория и методика обучения в высшей школе», входящего в основную профессиональную образовательную программу по уровню образования «Аспирантура» с направленностью «Педагог основного общего образования» в режиме сетевого взаимодействия, с привлечением ресурсов образовательной организации, показала, что аспиранты получили знания о глобальных трендах развития высшего образования, ведущих технологических и экономических инноваций в высшем образовании, освоили компетенции – планировать учебный процесс в рамках определенной дисциплины, самостоятельно разрабатывать инструменты формирующего и суммирующего оценивания, преподавать в вузе с использованием активных и интерактивных методов.

Реализация модуля в сетевом взаимодействии обеспечивает возможность освоения аспирантами образовательной программы с использованием кадровых, информационных, материально-технических, учебно-методических ресурсов нескольких образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, что позволяет сделать обучение в аспирантуре более качественной и эффективной.

УДК 372.8

*В.Н. Касьянов
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОБЖ

Аннотация. В статье раскрываются специфические особенности познавательной деятельности учащихся на уроках ОБЖ; выделяются мотивы познания и причины познавательной активности; определяются характеристики результативности при использовании приёмов активизации познавательной деятельности.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности школьников, познавательный интерес, эффективность использования приёмов активизации познавательной деятельности.

Одной из вечных проблем педагогики остается активизация познавательной деятельности обучающихся, которая характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Познавательная активность является социально значимым качеством личности и формируется в организованной и регулируемой педагогической деятельности [8].

Учитель является ключевой фигурой в учебном процессе, от которого зависит успешное освоение учебного материала. Учитель ОБЖ обязан обладать высоким профессионализмом и педагогическим мастерством, умением правильно спланировать и организовать процесс образования, безусловно владеть материалом, уметь излагать ясно и доступно, умело и своевременно использовать современные формы, методы и средства обучения.

Активизация познавательной деятельности – целенаправленная педагогическая деятельность учителя по повышению уровня учебной активности учащихся. Такая деятельность создает положительное отношение обучающихся к учебной работе, усиливает их познавательную деятельность [1].

При изучении дисциплины основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), как при изучении других школьных предметов, имеется целый ряд форм и методов обучения, способствующих развитию познавательных интересов, активизации мыслительных процессов школьников. Например, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспуты, пресс-конференции, викторины, аукционы знаний и умений, мозговые штурмы, обсуждения докладов и рефератов, философские столы, конкурсы, имитации (деловые игры), олимпиады, кружки, исследовательская и проектная деятельность, экскурсии, и т.д.

Одним из наиболее эффективных методов активизации обучения сегодня становится деловая игра. Деловая игра - это игровая имитационная модель взаимодействия, воссоздающая условия, содержание, отношения, динамику какой-либо деятельности.

Деловые игры – один из способов активизации обучения. Л.С. Выготский уделял большое внимание игре, считая ее неотъемлемой частью школьного процесса. Участвуя в игре, школьники ненавязчиво усваивают определенные понятия, т.е. теоретические, методические и практические знания, легче запоминают значительные объемы информации.

На уроках ОБЖ чаще стали использовать конкурсные программы. Конкурсные программы – специально организованные педагогом соревнования в каком-то виде деятельности. Цель таких соревнований – сравнение уровней мастерства участников, поскольку конкурсные программы являются мощным стимулом к развитию человека, к совершенствованию его способностей. Главный педагогический эффект конкурсных программ заключается в том, что развиваться можно, сравнивая себя с окружающими, поэтому благодаря конкурсу эта задача реализуется в полной мере.

Организация конкурсных программ по ОБЖ – процесс многоэтапный. Педагог всегда должен помнить о ряде организационных моментов: участники, задания, критерии, жюри, призы, ведущий, реквизит, техника, помещение. Говорить об эффективности проведенной конкурсной программы можно после того, как учителем проанализированы намерения, планы и конечные результаты [5].

Произведения художественной литературы при изучении ОБЖ обогащают учебный процесс. Фрагменты рассказов, сказок и стихов придают эмоциональную

окраску повествованию педагога, пробуждают и поддерживают интерес учащихся к уроку. Образные, яркие художественные тексты усиливают восприятие, способствуют эстетическому воспитанию учащихся. Благодаря литературным произведениям можно наблюдать за действиями людей в чрезвычайных ситуациях и выявлять их закономерности.

Методика применения литературных источников может быть разнообразной. Например, для иллюстрации учебного материала целесообразно использовать отрывки, содержащие описание чрезвычайных ситуаций. Также можно, прочитав фрагмент из художественного произведения и предложить учащимся ряд заданий к изложенному тексту.

Необходимо давать разнообразные задания. Можно задать вопросы:

Какую чрезвычайную ситуацию вы выявили в данном литературном произведении?

Какие действия в данной чрезвычайной ситуации описаны?

Или предложить учащимся сравнить наблюдения писателя с их жизненным опытом и ответить на вопрос: как поступили бы вы на месте героя?

Художественные произведения можно использовать на разных этапах урока: при изложении нового материала, во время опроса, при его закреплении.

Привлечение художественной литературы при изучении ОБЖ обладает хорошим педагогическим эффектом, если подобранный материал обладает художественной ценностью, а изложенная суть тесно связана с темой урока, доступна учащимся, имеет познавательное значение, расширяет кругозор [5, 9].

Например: при изучении темы «Автономное существование человека в природных условиях» в 6 классе можно использовать отрывки из повести Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке». После прочтения отрывка можно побеседовать о том, что помогло летчику выжить.

На другом уроке этой же темы учащимся можно предложить для чтения или прослушивания в записи отрывок из книги Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо». Зачитав отрывок, учащимся можно предложить ответы на вопросы:

Какие разумные действия предпринял герой книги для того, чтобы выжить?

На уроках ОБЖ при изучении материала можно использовать ребусы. Развитию познавательной активности учащихся, их сообразительности и фантазии способствует разгадывание ребусов с использованием интересных сведений. Ребусы - загадочные рисунки, в которых слова и высказывания зашифрованы сочетаниями букв, цифр и других знаков, изображениями предметов домашнего обихода, животных, рыб, насекомых, деревьев, цветов, инструментов и т.д.

Ребята в любом возрасте с огромным желанием и увлечением разгадывают загадки, головоломки, шарады, кроссворды. Применение их в учебной работе повлияет на поддержание и формирование заинтересованности к изучаемому предмету, разнообразит занятия, даст возможность в необыкновенной форме познакомить учащихся с новыми названиями, понятиями, явлениями, а также повторить и закрепить изученный материал. Можно предложить учащимся проделать обратную работу, т.е. самим дать краткие, но точные определения. Для этого придется обратиться к словарям, дополнительной литературе. Сложные кроссворды школьники могут решать дома в свободное время [7].

Решение кроссвордов развивает смекалку, упорство, находчивость, умение анализировать и обобщать. Помимо этого, способствует более глубокому изучению русского или родного языка – без знания правильного написания того или иного слова

невозможно разгадать ни один кроссворд. Таким образом, все вышеперечисленное способствует увеличению запаса слов и расширяет кругозор детей.

Например, при изучении темы «Дорожно-транспортная безопасность» учащимся можно предложить разгадать кроссворд.

Очень хороший результат дает задание учащимся составлять кроссворд во внеурочное время. Тогда не только подбирают слова для заполнения горизонтальных и вертикальных рядов клеток, но и дают их правильное определение, характеристику того или иного понятия. Затем кроссворды, составленные учащимися одной бригады, передаются для решения другой. Желательно вначале проверить ошибки, делающие его решение невозможным. Как правило, учащиеся с удовольствием составляют кроссворды. Наиболее интересные и содержательные кроссворды используются с учащимися других классов [5, 8, 10].

Самостоятельная работа обучающихся является важной составляющей процесса обучения ОБЖ. Она обеспечивает повышение эффективности образовательного процесса по данному предмету как в отношении овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития творческих способностей школьников. Очень часто основой для организации самостоятельной работы обучающихся является учебник, который помогает формировать умения самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, анализировать, находить частное и общее, устанавливать закономерности [4, 11].

Самым простым поисково-репродуктивным заданием при организации работы с учебником является комментированное чтение текста параграфа с последующими ответами на вопросы: Что из прочитанного вам уже известно? Что нового вы узнали? Какие новые понятия указаны в тексте? Эти вопросы учат школьников быстрее ориентироваться в тексте. Закреплению учебного материала, умению кратко формулировать мысль способствуют устные или письменные ответы на вопросы к параграфу.

Более сложной формой поисково-репродуктивной работы является заполнение таблиц. Данный вид заданий развивает умения выделить главное, кратко излагать учебный материал. Сначала таблицы заполняют под руководством учителя, который все записи оформления показывает на доске. Следующий этап предполагает частичное заполнение таблицы учителем и третий этап – самостоятельное составление и заполнение таблиц на основе работы с текстом параграфа [7].

Кратким и наглядным изложением текстовой информации является составление схем, например, составление схем под руководством учителя, заполнение немых схем учениками самостоятельно, озвучивание готовых схем учеником, заполнение и озвучивание схем обучающимися. Схемы позволяют быстро, кратко и наглядно фиксировать значительный объем учебной информации.

Поисково-репродуктивная работа тесно связана со сравнительно-аналитической работой по учебнику, которая также требует находить главное, кратко записывать и четко формулировать мысли. Сравнение следует проводить, опираясь на текст, рисунки, схемы учебника и оформлять результаты в виде таблиц.

Иной уровень работы с учебником несут творческие задания, одним из которых является составление вопросов. Вопросы должны отличаться от предложенных в параграфе учебника и начинаться следующим образом: «Докажите, что...», «Объясните, почему...», «Какой вывод можно сделать из...». При этом важно объяснить ученикам, что оценивается не столько количество, сколько качество вопросов и умение самим отвечать на них. Данный вид работы успешно реализуется в парах или группах и способствует развитию коммуникативных умений и навыков сотрудничества.

Таким образом, различные виды работы с учебником позволяют вырабатывать навыки самостоятельно добывать знания, умения задавать вопросы и находить на них ответы, различным образом оформлять и применять свои знания [4].

Наличие интерактивной доски позволяет учителю перевести учебный процесс на качественно новый уровень, так как возникают новые возможности для построения системы работы учителя по реализации учебного процесса, как на уроке, так и во внеурочное время.

Интерактивная доска (ИД) позволяет решать ряд методических задач:

1. Активизировать познавательную деятельность учащихся. Детям нравятся уроки с использованием ИД, так как эти уроки яркие и увлекательные. Особенно ценным является то, что работа с ИД способна заинтересовать отстающих и слабых учащихся, часто не мотивированных на учебу, а значит, несколько облегчить задачу донесения информации до ученика.

2. Улучшить понимание учебного материала. ИД дает возможность сопровождать объяснение учителя видеорядом, интерактивными схемами, рисунками, картами и фотографиями, другим иллюстративным материалом, видеосфрагментами, интерактивными схемами и заданиями, анимацией, биографиями ученых и терминологическим словарем.

3. Ускорить темп урока. Урок с использованием ИД должен готовиться заранее, а значит, учитель имеет возможность логически выстроить урок и распланировать время. В этом случае объяснение материала пойдет быстрее.

4. Передать материалы учащимся, пропустившим урок. Можно сохранить все происходившие на ИД во время урока в видеофайл. Учащиеся, пропустившие урок, могут не только познакомиться с учебным материалом, но и увидеть промежуточные выводы урока по комментариям [3].

Все люди по-разному воспринимают информацию: кто-то на слух – аудиалы; визуалы лучше запоминают зрительные образы; кинестетикам, чтобы запомнить, надо сделать работу своим руками. В классе все дети разные и по-разному усваивают информацию.

«Скажи мне – и я забуду. Покажи мне - и я запомню. Вовлеки меня – и я пойму», - утверждает китайская пословица. Научные исследования нашего времени подтверждают это цифрами. Если материал подается в звуковом виде, человек запоминает около 1/4 информации, если материал подан визуально – 1/3. При комбинировании зрительного и слухового восприятия запоминание повышается до 1/2, а если человек вовлекается в активные действия в процессе изучения, то усваивается до 3/4 (75%) информации [3].

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 31» города Кирова. Для проведения педагогического эксперимента было взято две группы (экспериментальная и контрольная).

Суть эксперимента заключалась в том, что, используя приёмы активизации познавательной деятельности на уроках и частично дома, результаты успеваемости в экспериментальном классе ожидаются выше.

При проведении учебных занятий в экспериментальном классе, прежде чем начать изложение нового материала учащиеся подводились к теме урока. Демонстрировалась необходимость изучения темы и логика изучения каждого вопроса, вызывался интерес к теме, для этого приводились любопытные факты, использовалась наглядность - показывались занимательные видеоматериалы. Таким образом, ученики совместно с учителем осознанно формулировали тему занятия. Подобный подход к

изложению нового материала укреплял интерес к учению, повышал любознательность и пытливость школьников.

Самостоятельная работа влияет на формирование понятий, закрепление практических умений и навыков, развитие мышления, раскрытие творческого потенциала обучающихся, поэтому учителю основ безопасности жизнедеятельности следует использовать всё разнообразие типов самостоятельной деятельности [6].

Пониманию учениками материала и развитию их мышления способствует систематическая и целеустремленная самостоятельная работа с учебником на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Перед изучением учебного текста ребятам ставилась задача: составить к нему список вопросов разного уровня, заполнить таблицу по прочитанному материалу, получить необходимую информацию из рисунков, таблиц, графиков, других источников.

Для развития логического мышления ученики ставились в условия, в которых они сами анализировали материал, проводили сравнение и предлагали алгоритм действий при чрезвычайной ситуации геологического происхождения. Это достигалось при решении ситуационных задач. Например: находясь дома один, вы вдруг слышите прерывистые гудки предприятий и машин. Что это и каковы будут ваши действия? (Это сигнал «Внимание, всем!» Необходимо немедленно включить телевизор или радио на местном канале, выслушать информацию, выполнить указания, содержащиеся в сообщении.)

Ты живешь в районе, где часто происходят оползни. Ты находишься дома, смотришь телевизор. Какой будет твоя последовательность действий после объявления об угрозе схода оползня. (Внимательно прослушать по телевидению сообщение и рекомендации; закрыть окна и двери; выключить электричество, газ, воду; выйти из дома и перейти в безопасное место).

Таким образом, на уроке осуществлялось проблемное обучение, способствующее активному поиску и самостоятельному решению поставленных проблем, в результате чего более прочно усваивались предметные знания.

Особое внимание уделялось выполнению домашнего задания, потому что ученики при выполнении домашнего задания не только закрепляют полученные на уроке знания, совершенствуют умения и навыки, но и приобретают опыт самостоятельной работы, воспитывают самоорганизованность, трудолюбие, аккуратность, ответственность за порученное дело [2].

Домашнее задание давалось творческого характера. «Создать модель вулкана из подручных средств в разрезе с выделением его основных частей». Ребята в качестве выполненной домашней работы представили модели из различных подручных материалов. Были представлены работы в виде макетов, выполненных из пенопласта, объемные модели вулканов из пластилина, нарисованные красочные вулканы на бумаге, а некоторые ребята очень творчески подошли к выполнению задания и слепили вулкан из соленого теста. В начале урока учащиеся защитили свою работу перед классом, рассказав о технике выполнения модели, и сделали выводы по особенностям строения вулкана.

В качестве домашнего задания, также было предложено оформить памятку при действиях населения в условиях чрезвычайных ситуаций геологического происхождения. Учащиеся, проанализировав и осмыслив материал, написали памятки и сделали буклеты.

На уроках использовался дидактический материал в виде страниц рабочей тетради, структура тетради была разработана нами с учетом требований для 7 класса. Считается, что рабочая тетрадь позволяет экономить время, способствует развитию устойчивого внимания на уроке, воспитывает аккуратность при ведении конспекта.

Благодаря заданиям рабочей тетради лучше воспринимается и усваивается учебный материал. Пример отдельных страниц рабочей тетради в теме «Обвалы и снежные лавины» приведен в приложении.

В конце урока я задавал учащимся вопросы, побуждающие к рефлексии на уроке. Например: Что на уроке было главным? Что было интересным? Что нового сегодня узнали? Чему научились? Ученики свободно высказывали свои мнения и слушали друг друга.

По результатам двух тестовых работ, проведенных по темам в разделе «Защите населения от ЧС геологического происхождения» в обоих классах, можно сделать вывод, о том, что полученные знания лучше усвоены в экспериментальном классе.

Литература

1. Абаскалова, Н.П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, С.В. Петров. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 304 с. – (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
2. Гин, А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя [Текст] / А.А. Гин. – 5-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2004. – 88с.
3. Ивашкевич, Р.В. Использование интерактивной доски на уроках биологии/ Р.В. Ивашкевич // [Альманах современной науки и образования](#). – 2012. - №4 – С. 86 – 87.
4. Карпачёва, Т.В. Организация работы с учебников на уроках ОБЖ / Т.В. Карпачёва // [Обучение и воспитание: методики и практика](#). – 2014. - №17 – С.122 – 124.
5. Керимханова, У.М. Березко, А.М. Включение креативных элементов в педагогические технологии обучения студентов. Материалы Всероссийская научная конференция «Психолого-педагогические основы профессионального становления личности». Махачкала, ДГТУ. 2009.
6. Кузнецова, Н.В. Самостоятельная работа учащихся в практике / Н.В. Кузнецова // [Обучение и воспитание: методики и практика](#). – 2014. - №17 - С. 128.
7. Медведева, М. В. Активизация познавательной деятельности на уроках химии / М.В. Медведева // [Среднее профессиональное образование](#). – 2009. - № 6 – С.24.
8. Позолотин И.В., Пути и средства повышения эффективности и качества урока как формы учебной деятельности [Текст] / И.В. Позолотин. Бирск: Изд-во БМФК, 2013. - 11 с.
9. Активизация познавательной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=5321>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 18.12.2014).
10. Макеев А.А. Использование информационных технологий на уроках ОБЖ [Электронный ресурс] / А.А. Макеев - Режим доступа: [http:// nsportal.ru](http://nsportal.ru) (дата обращения: 16.11.14)
11. Олой, Н.В. Развитие познавательной деятельности учащихся на уроках и внеклассных мероприятиях по ОБЖ [Электронный ресурс] / Н.В. Олой - Режим доступа: [http:// oloynv.narod.ru](http://oloynv.narod.ru) (дата обращения: 19.11.14)

Приложение

Рабочая тетрадь

Тема урока:.....

1. Обвал -
2. Разновидности обвалов:

--	--	--

3.

Обвалы наблюдаются			

4. Классификация обвалов



5. Последствия обвалов

- 1).....
- 2).....
- 3).....
- 4).....
- 5).....
- 6).....

6. Снежная лавина -

7. Какие территории России и в какое время являются наиболее лавиноопасными?

.....
.....

8. Перечислите причины схода снежных лавин

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

9. Изобразите схематично защитные сооружения, которые строятся на лавиноопасных направлениях.

--	--	--

10. Запишите основные правила поведения в лавиноопасных зонах

- 1.
.....
- 2.
.....
- 3.
.....
- 4.
.....

И.В. Кузина
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия
Е.В. Лёвкина
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия
В.Ф. Миронычева
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия
Н.В. Федосеева
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье речь идёт о модернизации учебной педагогической практики в условиях реализации компетентностного подхода; рассматриваются способы организации сетевого взаимодействия с целью проектирования индивидуального образовательного маршрута будущего педагога; описана система оценивания сформированности компетенций студентов в ходе практики.

Ключевые слова: учебная педагогическая практика, компетентностный подход, технологическая карта, индивидуальный образовательный маршрут, сетевое взаимодействие, модернизация практики.

Организация взаимодействия со школами-партнёрами в процессе подготовки будущего педагога (направление подготовки 44.03.05. и 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат) в Арзамасском филиале ННГУ является одним из приоритетных направлений, ориентированных на решение задач профессиональной деятельности. Сотрудничество с внешними организациями осуществляется в рамках проекта «Практика в системе профессионального образования и личностного роста будущего специалиста». С базами практик заключено более 1500 долгосрочных договоров на проведение практики. В реальном образовательном пространстве школы студенты через реализацию совместных проектов, организацию научно-методических семинаров, конкурсов, курсов повышения квалификации учителей-предметников и др. изучают инновационный педагогический опыт. В вузе результатом профессионального взаимодействия являются издательские проекты, образовательные гранты, анализ деятельности в условиях экспериментальных площадок и др. Апробирование механизмов и моделей взаимодействия в научно-методическом партнёрстве сферы образования позволяет всем участникам образовательного процесса принимать активное участие в решении задач федеральной образовательной политики на уровне образовательных организаций муниципалитетов Нижегородской области.

Содержательный и организационно-методический аспекты первой учебной педагогической практики студентов третьих курсов, которая проходит в реальных образовательных условиях, базируются на пяти основных подходах. Так, *системный подход* предполагает анализ и проектирование воспитательной среды и отдельных воспитательных событий в аспекте взаимодействия всех элементов образовательной системы, в их педагогических, психологических, социально-психологических и других характеристиках. Учебная педагогическая практика, с одной стороны, рассматривается в контексте всего образовательного процесса вуза; с другой, все виды практик представляют собой единое целое, где задания также являются системой (студенты 3 курса работают в качестве классного руководителя и выполняют все виды педагогической деятельности, которые прописаны в должностных инструкциях

классного руководителя). *Культурологический подход* делает акцент на внимание бакалавров к содержательно-интерактивной стороне педагогического процесса, направленного на становление личности будущего педагога, носителя новой педагогической и праксеологической культуры. Основой *деятельностного подхода* являются диалогизация образовательного процесса, креативность и рефлексивность деятельности, предоставление бакалаврам педагогически обоснованной свободы выбора (формирование индивидуальной образовательной траектории): система заданий базируется на активизации познавательной деятельности студентов, стимулировании их личностного профессионального роста. *Компетентностный подход* ориентирован на развитие личности бакалавра и формирование компетенций, которые определены учебным планом, например, ПК-3 (способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности); ПК-6 (готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса); ПК-7 (способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности). *Личностно-ориентированный подход* основывается на отношении бакалавров к собственной педагогической деятельности как ценности, на принятии обучающегося и создании условий для его личностного развития.

Основой диагностической и контрольно-измерительной составляющей практики является компетентностный подход, который подразумевает не столько оценку выполненных заданий, сколько оценку сформированности компетенций, реализующихся в ходе достижения прогнозируемого результата. Компетентностный подход задает траекторию индивидуального маршрута практиканта. Разработанная нами технологическая карта личностного роста студента-бакалавра позволяет оценить уровень (степень) сформированности компетенций (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Технологическая карта личностного роста бакалавра

№	Задания	Формируемые компетенции	Оценка (баллы от 3 до 5)		
			Студент	Классный руководитель	Методист
1.	Дневник практики	ПК-3			
		ПК-7			
2.	Кластер «Педагогическое взаимодействие»	ПК-3			
		ПК-6			
3.	Технологическая карта внеклассного мероприятия	ПК-3			
		ПК-6			
		ПК-7			
4.	Презентация внеклассного мероприятия	ПК-3			
		ПК-6			
		ПК-7			
5.	Буклет для родителей	ПК-3			
		ПК-6			
6.	Педагогический очерк	ПК-3			
		ПК-6			
		ПК-7			
Итого баллов					
Итоговая оценка практику					

Необходимо помнить, что основной целью учебной педагогической практики является формирование практических умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в качестве классного руководителя в условиях внедрения компетентностного подхода. Реализация этой цели требует от студентов решения проектировочных, мотивационных, организационных, коммуникативных, диагностико-аналитических и рефлексивных задач.

Остановимся на проектировочных задачах: в процессе осуществления воспитательной деятельности особое внимание обращается, во-первых, на моделирование и реализацию воспитательных программ по плану классного руководителя; во-вторых, проектирование воспитательного события с учётом интерактивных технологий, форм и методов воспитательной работы; ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу обучающегося; в-третьих, на формирование и развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности и инициативности, творческих способностей, гражданской позиции и др.

Основу организации учебной педагогической практики составляют следующие принципы: 1) признание каждого практиканта личностью, обладающей универсальными и индивидуальными способностями (развитие личности бакалавра, обогащение его человеческого, культурного, социального и профессионального педагогического капитала); 2) самореализация и самоактуализация практикантов в профессиональной деятельности, ответственность за собственные педагогические достижения; 3) интегративный характер формирования у практикантов профессиональных компетенций через единство теоретической и практической подготовки будущих педагогов; 4) открытость практики к внешним запросам, постоянное взаимодействие с работодателями, учащимися и их родителями для непрерывного повышения качества образования бакалавров; 5) ориентация задач практики на реализацию ФГОС начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и на образовательные инициативы правительства РФ; 6) преобразование пространства учебной педагогической практики в пространство выявления и поддержки талантливых студентов, ориентированных на педагогическую деятельность.

В качестве основных принципов проектирования практики бакалавров мы выделяем: 1) централизованное управление проектированием в единстве с коллегиальным принятием решений по вопросам организации, проектирования и модернизации практики; 2) открытость (возможность коллективного обсуждения и принятия решений в тех или иных вопросах); 3) доступность информации и своевременность её поступления (все субъекты должны быть ознакомлены с основными документами, своими правами и обязанностями, заданиями, вносимыми изменениями, планами работы и т.д.); 4) гласность (должно реализовываться право каждого субъекта образовательного процесса на высказывание своей точки зрения по поводу организации и проведения учебной педагогической практики); 5) интегративный принцип при построении содержательных блоков программы практики.

Особого внимания в реализации компетентностного подхода в процессе подготовки будущего специалиста следует обратить на функции учебной педагогической практики (см. Таблицу 2).

Функции учебной педагогической практики

<i>№</i>	<i>Название функции</i>	<i>Характеристика функции</i>
1.	<i>Адаптационная</i>	Знакомство с различными видами образовательных организаций и спецификой их функционирования, интеграция в педагогический процесс, освоение способов взаимодействия с детьми, ориентация в системе горизонтальных и вертикальных связей и отношений в современной школе.
2.	<i>Обучающая</i>	Формирование профессиональных компетенций, педагогического сознания, которые из плоскости идеальных представлений переходят в систему реальных установок и взглядов будущего учителя.
3.	<i>Воспитывающая</i>	Формирование мотивации к будущей профессиональной деятельности, становление педагогической культуры, формирование профессиональной позиции и стиля будущего педагога.
4.	<i>Развивающая</i>	Развитие педагогических способностей практиканта.
5.	<i>Рефлексивная</i>	Самооценка профессиональной деятельности, общение со всеми участниками педагогической деятельности, анализ и оценка готовности и способности к осуществлению профессиональных обязанностей.

Рефлексия профессиональной деятельности представлена практикантами в «Портфолио профессиональных достижений», где в течение всей практики систематизируются опыт и знания, накапливаемые будущим педагогом путём апробации собственных педагогических моделей; демонстрируется уровень его профессионального развития, способность анализа результатов своей деятельности; представлена объективная оценка специалистами баз практик и самооценка деятельности в качестве классного руководителя. Одними из задач Портфолио бакалавра являются: развитие, во-первых, мотивации к образовательным и профессиональным достижениям, во-вторых, умений объективно оценивать уровень развития ключевых и профессиональных компетенций; в-третьих, конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда.

Структурными элементами «Портфолио профессиональных достижений» являются следующие документы: предписание; титульный лист; информация о классе (расписание уроков, список класса с указанием общественных поручений); дневник практики; кластер «Педагогическое взаимодействие»; технологическая карта воспитательного мероприятия; презентация воспитательного мероприятия; буклет для родителей по актуальным проблемам воспитания и обучения школьников; педагогический очерк (включая самоанализ воспитательного мероприятия); технологическая карта личностного роста бакалавра; благодарности; полученные в ходе практики; фото и видеоматериалы.

В основе технологии «Портфолио» лежат два ключевых принципа: 1) систематичности и регулярности с точки зрения пополнения материалов бакалавром

и осуществления мониторинга со стороны преподавателя; 2) персональной ответственности каждого бакалавра за формирование своего портфолио.

Важно отметить, что «Портфолио профессиональных достижений» бакалавра служит убедительным доказательством профессиональной пригодности на собеседовании у работодателя.

Таким образом, содержание программы учебной педагогической практики, усиление всех компонентов профессиональной подготовки, способов научно-методической поддержки студентов-практикантов, внедрение инновационных технологий профессионального самообразования и личностного роста бакалавров обеспечивают эффективную практическую подготовку будущих учителей в условиях модернизации сетевого взаимодействия.

Литература

1. Кузина И.В., Лёвкина Е.В., Миронычева В.Ф., Федосеева Н.В. Профессиональное самообразование и личностный рост будущего педагога в условиях инновационного образовательного пространства // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – №7. – С. 114-120.
2. Лёвкина Е.В., Кузина И.В., Миронычева В.Ф. Научно-методический контент практики бакалавров в условиях модернизации педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №4. – С. 163.
3. Практика в системе профессионального образования и личностного роста студента-бакалавра. Выпуск 6. Авторы: Кузина И.В., Лёвкина Е.В., Миронычева В.Ф., Федосеева Н.В.: Учебно-методическое пособие. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. – 85 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)»– [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7995/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7225/Prikaz_%C2%A6_1426_ot_04.12.2015.pdf
5. Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)». – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8073/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7375/Prikaz_%E2%84%96_91_ot_09.02.2016.pdf

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА» ДЛЯ МАГИСТРОВ

Аннотация. Внешне программа дисциплины «Психология творчества» выглядит, как все другие программы для магистрантов, но отсутствие валидных методов исследования и, тем самым, непохожесть на другие дисциплины, заставляют изменить стратегию преподавания. Дисциплина «Психология творчества» читается обычно после бакалавриата, когда студент приобретает широкий кругозор и готов воспринимать не только большой материал во взаимосвязи с другими профессиями, но и сложность и необычность новой дисциплины. Особенность программы состоит в сочетании теоретического курса по психологии творчества с практической частью, не отражающей содержания теории, но открывающей информационное пространство посредством неспецифического инструментального средства – ролика. На кафедре психологии «Крымского инженерно-педагогического университета» разработан такой подход. Каждый студент участвует в создании интерактивного ролика по психологии и защищает его на экзамене (зачете).

Ключевые слова: уровень бакалавра, широкий кругозор, взаимосвязь с разными профессиями, интерактивный ролик, информационное пространство.

Курс «Психология творчества» занимает центральное место в структуре образования, входит в базовую часть образовательного цикла подготовки психолога. Для прохождения дисциплины необходимы знания по общей психологии, теориям личности, психодиагностике, экспериментальной психологии, психодиагностической практике в школе.

Прослеживаются междисциплинарные связи между курсами: «Общая психология», «Общепсихологический практикум», «Дифференциальная психология», «Теория личности». В результате изучения дисциплины (учебного курса) студент начинает формировать компетенции, чтобы в дальнейшем демонстрировать общепрофессиональную вузовскую компетенцию (ПК-2; ПК-6; ПК-7).

Содержание курса теснейшим образом связано с содержанием дисциплины «Педагогическая психология», «Психодиагностика», в совокупности составляющих основу любой психолого-педагогической деятельности.

Существуют вечные проблемы творчества, без упоминания которых невозможно создание программы.

Во-первых, – это необходимость обоснования создания *общей теории творчества (ОТТ)*, способной работать во всем образовательном пространстве разных наук.

Ученые приходят к мнению, что должна быть универсальная теория творчества, которая могла бы охватить все многообразие представлений о творчестве как явлении, каждодневно рождающем новые, оригинальные продукты цивилизации, помогающие человечеству жить и гордиться своими творениями.

Причиной отсутствия общей теории творчества является то, что в основе научного мышления лежит логика – квинтэссенция рационального знания, а характерными чертами творческого процесса являются антиподы логики и рационального знания – иррациональность и интуитивность. Тем не менее,

подходы к созданию ОТГ известны уже сначала XX века, что описано Я.А. Пономаревым (1971).

Современный психолог из Киева Сергей Леонидович Марков, проанализировав всевозможные имеющиеся подходы традиционной и альтернативной науки, выдвинул три методологических принципа, которые, должны являться базовыми к созданию «Общей теории творчества», и которые могли бы собой заменить цели и задачи дисциплины (2012).

1. *Творчество как комплексное, интегративное, многофакторное и полисферное явление, как феномен отдельных его компонентов и способов их взаимодействия.*

2. *Творчество как единое, универсальное, базовое основание, обуславливающее и пронизывающее все формы проявления творчества.*

3. *Творчество как выявление и построение системы единых, инвариантных и универсальных механизмов творчества.*

Если следовать С.Л. Маркову, то теория должна быть общей, единой, системной, многофакторной, синтетической. Все эти названия были им взяты из утверждений исследователей, работавших в разных областях знаний и искусствах и теоретически подтвержденных Р.И. Кузьминой в пособии для психологов «Психология творчества».

С.Л. Марков предложил высшую, универсальную «матрицу сущностей творчества» и представил основные параметры его измерения в виде Пентабазиса, состоящего из двух пар первосущностей:

Бытие как «Взаимодействие-Целое», Ничто как «Возможность-Свобода», управляемые предельной сущностью – Абсолютом.

Таким образом, Пентабазис объединяет предметный и символический, внутренний и социальный миры, а также культуру как центр их интеграции (С. Марков, 2011, 2012).

Во-вторых, это – бессознательное, интуиция и инсайт, не присутствующие по отдельности, но которым вместе тесно. Трудно сказать, чему следует отдать предпочтение, но ясно одно, что эти феномены в творчестве уживаются и сосуществуют – одно без другого либо не понятно, либо представлено не полностью.

Иногда подсознательная работа мозга происходит в состоянии сна или близком ко сну, это как бы сон с открытыми глазами. Гете говорил, что он писал свои стихи в состоянии сомнамбулизма. Установлено, что многие ученые свои открытия делали во сне (И. Ньютон, Д. Кордано Ф. А. Кукуле, Нильс Бор, Д. Менделеев, Р. Декарт и др.). По-видимому, близко к этому объяснению находится бессознательная активность духа Августина: «Я не сам думаю, мои мысли думают за меня», а молот Микельанджело Буонарроти держит «посторонняя сила». Наиболее распространенными являются версии творчества – влияние демонической или божественной силы. У Чайковского «внутренний голос», у Моцарта: «Я тут ни при чем!».

Таким образом, сознательное и бессознательное участвуют в мыслительном акте, который можно представить как целостный психофизиологический процесс. Выделить что-то одно можно лишь искусственно, путем абстракции. А между тем, они сосуществуют. И требуется современное рассмотрение данной проблемы.

Выделяют три формы неосознанной творческой активности мозга – *надсознание*, интерпретируемое как сверхсознательное («творческая» интуиция), *подсознание* – запретная область и побудитель творчества, *предсознание* – инициатор мысли и неосознаваемый кладезь всего, чем владеет человек.

Каждая форма неосознанной активности предполагает взаимодействие с остальными, и понять эти взаимодействия можно только в творческом процессе.

На бессознательном уровне происходит удовлетворение потребностей человека, которые могут быть биологические и социальные.

В подсознании работают неосознаваемые регуляторы и побудители творческой активности (операционные установки, стереотипы, автоматизмы).

Человек не может проникнуть в подсознание с помощью самонаблюдения, так как это мешало бы его работе.

Работа подсознания загадочна, таинственна, такой она и должна оставаться. По мнению Е.И. Замятина, *подсознание защищает сознание от излишней работы и психологических перегрузок*. Почему положил художник этот мазок или писатель сказал это слово – тайна творчества, и она интуитивна.

Творчество настолько естественно, что неуловимо. Феномен творчества ускользает от точного психологического эксперимента, так как реальная жизненная ситуация не укладывается в его рамки, всегда ограниченная заданной деятельностью, заданной целью.

Методов на творчество валидных просто не существует:

Во-первых, творчество – это выход за рамки предсказуемого. А советуют измерять его в лучшем случае тестами на интеллект. Но это не одно и то же. Получается, что нестандартное предлагается измерять стандартом.

Во-вторых, нельзя в творчество постороннему человеку вмешиваться и давать советы. Человек при этом теряется и замыкается. Он уже не способен творить. Таких примеров много, их хорошо знают студенты на себе. Когда, например, преподаватель задает вопросы по поводу практики – авторитет педагога делает свое дело, студент замыкается и ходит на собеседования к этому авторитету до тех пор, пока не получит свои баллы.

В-третьих, почему-то сравнивают всегда способности с математическими, считая их высшей мерой оценки. Но это ведь придумали составители тестов. А можно придумать сложные задания по гуманитарным дисциплинам, в которых математика будут на последнем месте.

По В.Н. Дружинину, гений – человек, творящий на основе бессознательной активности, причем, бессознательный творческий субъект выходит из-под контроля рационального начала и саморегуляции. Талант творит рационально на основе продуманного плана. *Если гений – креатив, то талант – интеллект*.

В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества, как психического процесса, предложил Я.А. Пономарев (1920–1997). В 1988 году он разработал структурно-уровневую модель механизма творчества. Существуют абстрактные пределы мышления – интуитивный и логический, которые можно представить как единство сознаваемого и несознаваемого, рационального и эмоционального, прямого и побочного продукта действия. Критерием творческого акта является уровневый переход. На верхнем уровне организуется творческая деятельность, а на низшем располагаются средства удовлетворения потребности творчества. Таким образом, *имеются вместе две взаимопроникающие сферы, уровень каждого индивида зависят от его способностей действовать в уме, т.е. уровень дискурсивного мышления у каждой личности свой*.

У Я.А. Пономарева инкубация происходит в недрах интуитивного уровня, а осознание проблемы (задачи) при передаче информации от интуитивного уровня к логическому. По Д.В. Ушакову, – это уже одаренность.

Д.Б. Богоявленская (2015), рассматривая природу инсайта, указывает на то, что новое знание, как итог инсайтного озарения состоит в том, что решение задачи вызревает не в процессе инкубации, а при ее осознании. На то же самое указывает и О.К. Тихомиров, говоря об эмоциональном уровне осознания.

Разведение творчества и высокого уровня интеллекта концептуально в отечественной психологии встречается лишь у Я.А. Пономарева. Т.В. Галкина уверена, что в теории Я.А. Пономарева заложена экстраполяция его воззрений, при которой можно перейти от интуиции к инсайту.

Человек экономит энергию, опускаясь до интуитивного мышления, здесь происходит проигрыш во времени, но экономия энергии, которая, по нашему мнению, потом используется в инсайтном процессе.

Таким образом, можно заключить, что *разрабатываемые Я.А. Пономаревым идеи претерпели в процессе его научного творчества серьезную эволюцию* (Журавлев, Галкина, 2010; Галкина, 2006, 2010; Ушаков, 2006; и др.). Анализ трудов ученого позволяет говорить о широких возможностях экстраполяции его научных взглядов не только на различные области психологии, но и на смежные с ней науки, что обоснованно вызывает большой интерес к его трудам.

Будучи многосторонне одаренным человеком, Я.А. Пономарев сфокусировал свое основное внимание на проблемах психологии творчества, сделав эту область своеобразным «экспериментальным полигоном» для создания, апробации и развития своих оригинальных концепций, носящих, как показало время, универсальный характер.

Изучая умственное развитие детей и решение задач взрослыми, Я.А. Пономарев пришел к выводу, что результаты опытов дают право схематически изобразить центральное звено психологического интеллекта в виде двух проникающих одна в другую сфер. Внешние границы этих сфер можно представить как абстрактные пределы (асимптоты) мышления. Снизу таким пределом окажется интуитивное мышление (за ним находится сфера строго интуитивного мышления животных). Сверху – логическое мышление человека (за ним простирается сфера строго логического мышления компьютеров). Тем самым, *творческий продукт предполагает включение интуиции и не может быть получен на основе логического вывода*.

Я.А. Пономарев доказал, что при решении творческих задач в лабораторных условиях идея приходит из интуитивного (бессознательного) опыта. Он экспериментально обнаружил тот факт, что на интуитивном уровне человек фиксирует намного больше свойств предметов, чем на осознаваемом уровне. При решении действительно творческой задачи сознательно зафиксированных свойств оказывается недостаточно, и субъект обращается к интуитивному уровню, что сопровождается феноменами типа эмоциональной активации.

Творчество понимается ученым в самом широком смысле, как *механизм развития*, развивающее взаимодействие, взаимодействие, ведущее к развитию (Пономарев, 1976, 1983). В последней работе он пишет «...творчество есть механизм движения». К проблеме творчества можно отнести способности человека действовать «в уме» (СДУ), имеющие значение для регуляции произвольности поведения личности. Это дает основание говорить о СДУ как о центральном звене психологического механизма решения задач на самооценку. СДУ играет определенную роль в развитии креативности, а также специальных способностей, в частности музыкальных.

Развивая идеи Я.А. Пономарева, Е.А. Валуева, И.Ю. Владимиров показали, что в качестве критерия типа решения (инсайтное/алгоритмизируемое) можно использовать объективные критерии инсайта: время (инсайтные задачи решаются чаще всего дольше).

Е.В. Завгородняя установила, что жизнь переживается художником как совокупность болезненных вопросов, вызывающих фрустрацию. И поскольку они не решаются на сознательном уровне, осуществляется движение к неосознаваемому:

-Из коллективного опыта человечества актуализируются архетипические аналоги большой суггестивной силы, проясняющиеся в сознании в форме символов.

-Преодолевая свои муки, художник в той или иной степени преобразует стихию страстей и страданий современников. При этом «эго» творца выступает как инструмент, используемый для эволюционно-корректирующего влияния на сознательный культурный канон современной художнику эпохи с позиции коллективного бессознательного человечества.

На рис. 1 показана акмеологическая модель художественно одаренной личности.

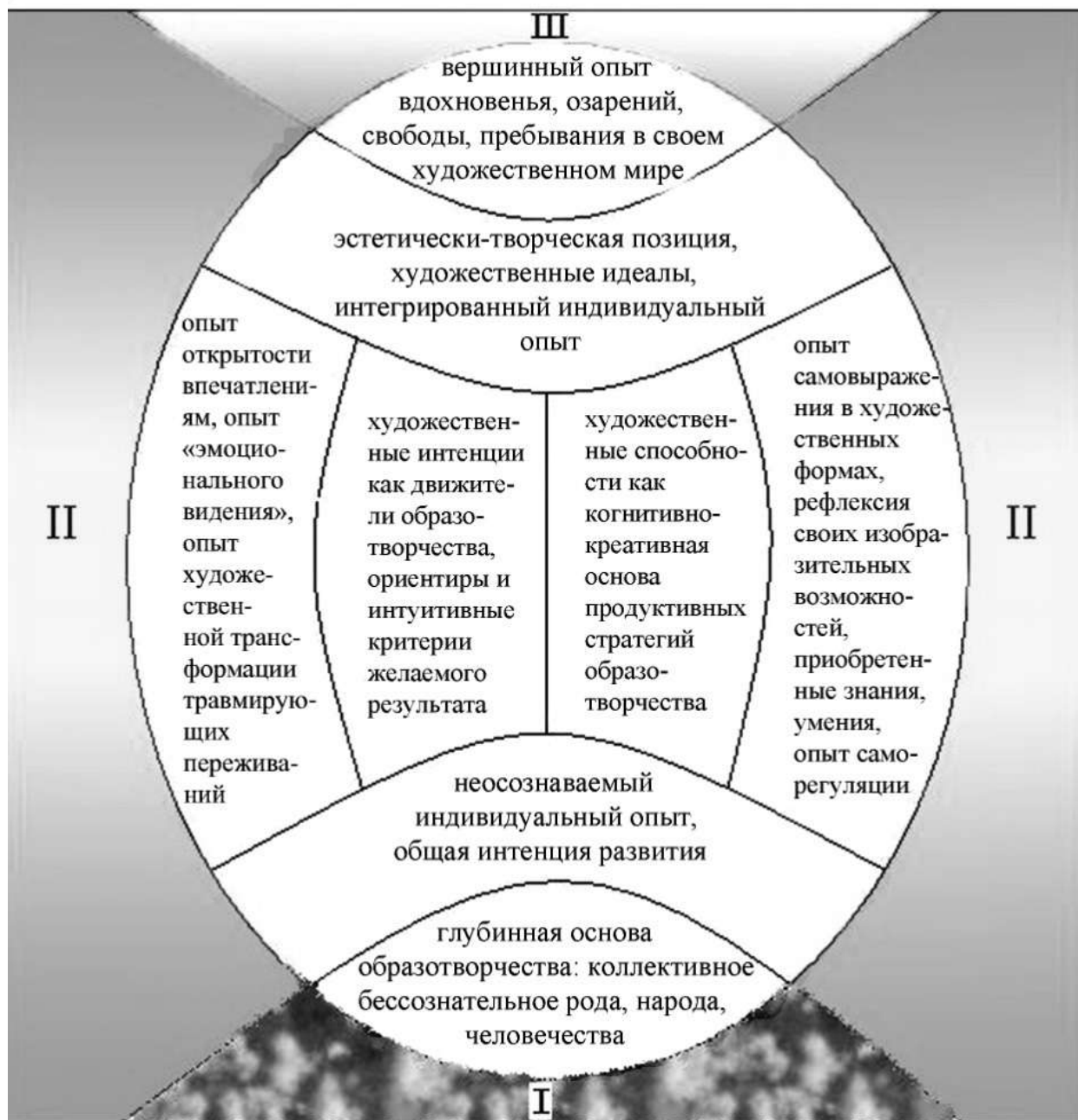


Рис. 1- Акмеологическая модель художественно одаренной личности

I – уровень глубинной основы личности и образотворчества; II – уровень взаимодействия с природно-социокультурной реальностью; III – уровень духовно-творческих взлетов, результатом которых является появление в культуре новых художественных миров (Завгородняя, 2015).

1-й уровень – генетически первичен, ярко проявляется в детском творчестве.

На 2-м уровне личность погружена в природно-социальный мир.

3-й уровень – духовно-творческих взлетов и вершинных проявлений личности – тесно связан с глубинной основой.

На этом уровне глубинные прообразы высокой эмоционально-духовной значимости находят уникальное проявление во внутреннем художественном мире личности.

1-й и 3-й уровни соприкасаются с мирами, находящимися за пределами обычной реальности, и соединяются каналом, представляющим сердцевину личности.

Таким образом, *творчество преобразует саму личность*, что и утверждалось Я.А. Пономаревым.

На практических занятиях по созданию роликов было заметно развитие личности магистрантов от выбора темы по собственному желанию и подбору соавторов ролика, работой над роликом и до показа ролика на зачете.

Действительно, можно сказать, что творчество – это механизм развития личности. Здесь и проявление индивидуальности (участие каждого в создании ролика), и взаимодействия (работа в коллективе), и выход мышления за рамки принятой нормы (новая форма сдачи зачета).

Главное в направлении – самому на себе прочувствовать теоретические положения, выделенные С.Д. Марковым, а не только как продуктивную деятельность по С.Л. Рубинштейну:

- реализация творческой позиции,
- творческая рефлексия,
- смыслотворчество,
- преобразование проблемной ситуации в решенную,
- создание себя.

Практическая часть курса, посвященная созданию роликов, является важной не только для студента изучающего творчество малой группы, но и для педагога, отвечающего за дисциплину «Психология творчества». Данное обстоятельство обусловлено тем, что и сам ролик, и психологические роли студентов (даже как интерпретаторов психологического явления) являются неспецифическим инструментарием для психолога.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. О природе инсайта // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015.– С 53.
2. Валуева Е.А. Роль инкубации в решении задач // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015. – С. 57.
3. Владимиров И.Ю., Повлищак О.В. Инсайтное решение как результат преодоления фиксированности // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015. – С. 77.
4. Галкина Т.В. Исследование центрального звена психологического механизма поведения // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН» 2006.– С. 31-548.
5. Галкина Т.В. Теория Я.А. Пономарева: возможность экстраполяции // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015.– С. 98.

6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2 изд. – СПб.: Питер, 1999. – 347 с.
7. Завгородняя Е.В. Личность в искусстве: достижение акме // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М.: РАН, 2015.– С. 172.
8. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. –160 с.
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности.– СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
10. Кузьмина Р.И. Психология творчества: учебное пособие. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2017. – 194 с.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М. Наука, 1976. – 304 с.
12. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие.– М.: Изд-во Моск. Унта, 1984. – 272 с.
13. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – Институт психологии РАН, 2011. – 264 с.

УДК 378.14.015.62

Г.М. Льдокова
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия
О.А. Макарова
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия
Н.Г. Гайфуллина
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия
Н.И. Исмаилова
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ЗАДАНИЙ ПРИ ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Целью исследования стало апробирование кейс-заданий как средств оценки сформированности компетенций. Методом исследования являлся формирующий эксперимент, в ходе которого были получены результаты, свидетельствующие об эффективности разработанных авторами кейс-заданий. Использование кейс-заданий позволяет повысить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций (ОПК-3, ОПК-6) в квазиусловиях.

Ключевые слова: контрольно-оценочные материалы, кейс-задания, общепрофессиональные компетенции.

В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее ФГОС ВО) государство Российской Федерации поставило перед системой высшего образования задачи подготовки компетентного педагога общего образования, который после окончания вуза сможет быть готовым к реализации своих профессиональных функций в современной школе с ее перспективами и проблемами. Педагогическое образование предполагает сегодня не только усвоение будущим педагогом знаний, умений и навыков, но, в первую очередь, формирование компетенций, которые позволят ему стать саморазвивающейся личностью. Именно с

формированием компетенций педагога связано качество высшего педагогического образования, обеспечивающее конкурентоспособность выпускника на рынке труда [4].

Компетентность – результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором способов деятельности [1].

Компетентность означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений [3].

Компетентностный подход в обучении бакалавров – это возможность связать знаниевый подход «старой» школы с практикоориентированностью современной высшей школы. Такой симбиоз позволяет подготовить педагога, который будет способен конструктивно решать профессиональные задачи, исходя не только из общих представлений о них, но и имея первичный опыт, приобретенный в условиях школьной практики и в квазиусловиях вуза.

Елабужский институт КФУ участвует в реализации контракта МОиН РФ №05.015.11.0016 от 17.08.2016 «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»).

Данный проект предполагает подготовку будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности через формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

Мы считаем, что общепрофессиональные компетенции педагога являются базой в становлении его как профессионала. Они являются «ядерными» и определяют инвариантный состав полномочий и задач педагогов разных профилей. Общепрофессиональные компетенции связаны с получением (приобретением), хранением, преобразованием и использованием различной информации; раскрывают мотивационный аспект деятельности педагога, его способность усвоить и принять ценности, нравственно-этические нормы и правила, сложившиеся в обществе и профессиональной среде; определяют специфику межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах; раскрывают общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности; связаны с достижением мастерства в профессии.

В рамках статьи рассматривается формирование посредством кейс-заданий у бакалавров следующих общепрофессиональных компетенций:

- ОПК-3. Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

- ОПК-6. Способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В рамках реализации контракта формирование обозначенных выше компетенций осуществлялось нами в модуле «Обучение, воспитание и развитие обучающихся» различными средствами, одним из которых явился кейс-метод.

Кейс-метод (кейс-задания) – это интерактивная технология обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у студентов профессиональных качеств и умений. Главное его предназначение – развивать способность находить решение проблемы и учиться

работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на формирование готовности к выполнению трудовых действий [2].

К кейс-заданиям, активизирующим учебный процесс, относятся: метод ситуационного анализа; метод инцидента; метод ситуационно-ролевых игр; игровое проектирование.

Кейсы, направленные на оценку сформированности ОПК-3, содержат ситуации взаимодействия с другими специалистами; задания на соотнесение видов адресной помощи обучающимся с индивидуальными образовательными потребностями; задания на выявление детей с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.).

Кейсы, оценивающие степень сформированности ОПК-6, предполагают проверку умения использовать знания об особенностях гендерного развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; умения применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания; умения составлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося. Задания кейсов также позволяют определить насколько студент готов оказывать адресную помощь обучающимся, в том числе с особыми образовательными потребностями; разрабатывать рекомендации родителям или законным представителям ребенка.

Приведем примеры кейс-заданий, используемых при реализации модуля «Обучение, воспитание и развитие обучающихся» и оценке качества сформированности выше обозначенных общепрофессиональных компетенций.

Кейс-задание №1 (оценка сформированности ОПК-3).

Проанализируйте ситуацию. В каждом задании дайте развернутый ответ.

Учитель просит помощи у педагога-психолога: «Петя К., ученик 8 «Б» класса, срывает мне уроки: постоянно дерзит, отвлекает других учащихся, позволяет себе свободно перемещаться по классу во время урока. Я разговаривала с его родителями, но они сами не могут повлиять на него. Пожалуйста, сделайте с Петей К. что-нибудь. Я больше не могу работать в такой обстановке».

Задания к кейсу:

1. Какую первичную психодиагностику необходимо было провести учителю с целью выяснения причин поведения ребенка.
2. Сформулируйте грамотный заказ к педагогу-психологу от лица педагога.
3. Как необходимо организовать взаимодействие учителя, педагога-психолога и родителей для оказания эффективной помощи ребенку в сложившейся ситуации.

Кейс-задание №2 (оценка сформированности ОПК-3).

Проанализируйте ситуацию. В каждом задании выберите соответствующие варианты ответов или предложите свой.

Наташа Д., 13 лет. Является воспитанницей детского приюта. Она не сообщает о своих переживаниях и пожеланиях, не выражает вслух надежды, направленные на будущее. Девочка пассивна и даже апатична, в разговоре со взрослыми остается малообщительной, хотя в кругу сверстников более коммуникабельна, у нее преобладают тревожные тенденции, страх. У Наташи наблюдаются нарушения в мелкой и крупной моторике, быстрая истощаемость, не умеет работать самостоятельно, отвлекается на мелкие раздражители.

Задания к кейсу:

1. Определите причину поведения девочки?
2. Соотнесите виды помощи, которые могут оказать школьные специалисты?
 1. социальный педагог;

2. педагог-психолог;

3. школьный врач;

4. классный руководитель.

а) изучает личностные, эмоционально-волевые особенности, интересы, склонности; определяет факторы, препятствующие развитию личности; создает условия полноценного личностного развития; оптимизирует формы общения в коллективе;

б) информирует о физиологических изменениях в подростковом возрасте, дает рекомендации о соблюдении режима дня в данном возрасте, соблюдении правил гигиены;

в) наблюдает за дальнейшим поведением ребенка на уроке и во внеурочное время, поддерживает девочку в учебно-воспитательном процессе, создает благоприятный климат в детском коллективе;

г) отслеживает взаимоотношения девочки с ближайшим окружением, анализирует личностные проблемы с целью профилактики попадания девочки в группу риска, руководит созданием гуманных нравственно-здоровых отношений в детском коллективе.

3. Расположите последовательно мероприятия, необходимые для реализации программы индивидуального развития девочки.

а) диагностическое исследование психологических особенностей личности;

б) изменение и уточнение программы индивидуального развития программы;

в) определение направлений совместной деятельности педагога-психолога, классного руководителя и родителей для отслеживания результатов реализации программы;

г) планирование и проведение классных мероприятий (классные часы, диспуты, экскурсии и т.д.) с активным привлечением девочки с целью удовлетворения жизненно важных потребностей – в сенсорной, двигательной, познавательной активности, повышенного внимания.

Кейс-задание №3(оценка сформированности ОПК-3, ОПК-6).

Проанализируйте ситуацию. В каждом задании кейса предложите вариант ответа.

К классному руководителю обратилась мама ученицы 6 класса: «Мне страшно за дочку. В последний год она изменилась до неузнаваемости. Добрая, общительная, приветливая, она превратилась в раздражительную, угрюмую. Причина банальная и глупая - её рост. Она у нас в отца, высокая. Приходит из школы, чаще всего ложится на диван, то с книжкой, а то просто лицом к стене - молчит. Никуда не ходит, нет подруг. Как-то сказала мне: «Я - уродина». Замечаю, что даже в школу стала ходить дворами, стесняется, что такая высокая. Как мне поступить? Что делать? Как помочь дочери?»

Задания к кейсу:

1. Определите причину поведения девочки?

2. Приведите пример учебно-воспитательных мероприятий, которые необходимо включить в индивидуальный образовательный маршрут этой ученицы.

3. Какую помощь может оказать каждый из школьных специалистов: социальный педагог; педагог-психолог; школьный врач?

4. Что может предпринять классный руководитель для оказания помощи девочке? Укажите 2-3 примера.

Кейс-задания предлагались студентам до выхода на производственную практику в школу. Тем самым педагогами вуза проверялась первичная готовность студентов к осуществлению трудовых действий педагога.

Оценка выполнения заданий осуществлялась в соответствии с балльно-рейтинговой системой оценивания знаний, принятой в КФУ. Компетенция считалась

сформированной на продвинутом уровне (отлично), если средний балл студента находился в диапазоне от 86 до 100 баллов; компетенция сформирована на базовом уровне (хорошо), если студент набрал от 71 до 85 баллов; пороговый уровень сформированности компетенции (удовлетворительно) соответствует диапазону от 55 до 70 баллов; компетенция считалась несформированной, если студент набрал менее 55 баллов.

В апробации модуля «Обучение, воспитание и развитие обучающихся» участвовали студенты второго курса факультета филологии и истории (25 человек) и факультета математики и естественных наук (27 человек). Они составили экспериментальную выборку. В контрольную выборку вошли студенты факультета психологии и педагогики, не участвующие в апробации модуля (30 человек).

По результатам оценки решения кейс-заданий можно утверждать, что все студенты экспериментальной группы справились с заданиями с разной степенью успешности. Уровень сформированности ОПК-3 распределился следующим образом: 18 студентов достигли продвинутого уровня; 20 студентов – базового уровня и 14 студентов – порогового уровня. В контрольной выборке результаты получились следующие: 4 студента достигли продвинутого уровня; 6 студентов – базового уровня и 20 студентов – порогового уровня.

Уровень сформированности ОПК-6 в экспериментальной выборке распределился следующим образом: 21 студент достиг продвинутого уровня; 22 студента – базового уровня и 9 студентов имеют пороговый уровень. В контрольной выборке результаты были следующие: 1 студент достиг продвинутого уровня; 3 студента – базового уровня и 26 студентов имеют пороговый уровень.

Статистические различия между выборками определялись при помощи статистического критерия t – Стьюдента. Было выявлено, что по уровню сформированности ОПК-3 студенты экспериментальной группы превышают контрольную группу на уровне тенденции ($p \leq 0,05$). Уровень сформированности ОПК-6 в группе, участвующей в апробации модуля, выше на статистическом уровне $p \leq 0,01$, чем в контрольной группе.

Таким образом, мы видим, что все студенты, участвующие в эксперименте, готовы продемонстрировать названные общепрофессиональные компетенции на производственной практике. Тем не менее, следует отметить, что студенты, участвующие в апробации модуля «Обучение, воспитание и развитие обучающихся», демонстрируют после соответствующего обучения более высокий уровень сформированности общепрофессиональных компетенций (ОПК-3, ОПК-6), чем студенты, не осваивающие модуль. Тем самым подтверждается эффективность кейс-заданий в оценке сформированности общепрофессиональных компетенций в условиях вуза.

Литература

1. Карцева Е.П. Формирование общих компетенций у студентов Тольяттинского медицинского колледжа как результат внедрения ФГОС СПО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tceek.ru/2014-04-01-05-12-30/871-1-----r.html>
2. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.hr-training.net/statya/mihailova_1/shtml.
3. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/692/%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>

Работа выполнена в ходе исполнения контракта МОиН РФ №05.015.11.0016 от 17.08.2016 «Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»).

УДК 378.14:004.85

*Любимова Е.М.,
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия
Галимуллина Э.З.
Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОВЛАДЕНИЯ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ ОСНОВАМИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАТИКИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ОО

Аннотация. В статье приводится описание логики построения процесса обучения, обеспечивающего овладение будущими учителями математики основами теоретической информатики. Авторами описаны структура учебного раздела, описываются образовательные технологии.

Ключевые слова: учитель математики, студент, компетенции, профессиональный стандарт педагога, теоретическая информатика.

В условиях внедрения Федерального государственного стандарта основного общего образования требования к профессионализму учителя все возрастают [4], что определяет необходимость модернизации педагогического образования. Подготовка учителя математики не является исключением. Профессиональный стандарт педагога указывает на синтез трех направлений педагогического мастерства: общепрофессиональное, профессиональное и предметное. Под компетентностью современного учителя математики мы понимаем его готовность к осуществлению на практике профессиональной деятельности, связанной с обучением математике в системе общего среднего образования [5].

В настоящее время в стране разрабатываются модули основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки учителей на основе практико-ориентированного подхода. Подход предполагает модульное построение процесса обучения [3]. Преподавателями кафедры математики и прикладной информатики Елабужского института Казанского федерального университета разработаны программы предметного и методического модулей подготовки учителя математики. Программа модуля предметной подготовки учителя математики направлена на овладение основами математических теорий, необходимыми для осуществления педагогической деятельности учителя математики в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ОО).

Разработка модулей ОПОП осуществлялась с включением сетевого взаимодействия вузов со школами. Сетевое взаимодействие школа-вуз является эффективным средством погружения студентов в профессиональную деятельность [8,9].

В результате анализа профессионального стандарта педагога и ФГОС ООО нами выявлены компетенции учителя математики, укажем те из них, на которые направлено освоение обучающимися основ теоретической информатики:

• *Способен формировать у обучающихся умение применять математический аппарат и компьютерные инструменты при поиске информации, анализе и решении учебных и практических задач.* Знать: возможности применения математического аппарата и компьютерных инструментов при поиске информации, анализе и решении учебных и практических задач. Уметь: осуществлять поиск и анализ информации для решения учебных и практических задач в процессе изучения математики. Владеть навыками: применения математического аппарата и компьютерных инструментов при поиске информации, анализе и решении учебных и практических задач.

• *Способен совместно с обучающимися создавать и использовать модели математических объектов и процессов с помощью компьютерных инструментов.* Знать: методы моделирования реальных объектов и процессов с помощью математического аппарата и компьютерных инструментов. Уметь: использовать модели математических объектов и процессов для изучения реальных явлений. Владеть навыками: построения и использования моделей математических объектов и процессов с помощью компьютерных инструментов.

Для обеспечения сформированности указанных компетенций в модуль предметной подготовки был включен раздел «Теоретическая информатика». Цель учебного раздела – овладение студентами основами теоретической информатики, необходимыми для осуществления педагогической деятельности учителя математики в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Поставленная цель определила задачи:

- подготовка и защита докладов в малых группах по заданной тематике раздела с последующим взаимообучением по технологии Learning Together;
- осуществление сбора, анализа и решения задач теоретической информатики;
- проведение анализа возможностей различных компьютерных инструментов с последующим выбором наиболее подходящего для создания электронного банка решенных задач;
- разработка электронного банка задач теоретической информатики.

Практико-ориентированный подход предполагает четкое определение образовательного результата по каждому разделу и практике модуля и дескрипторов – показателей результатов образования [6].

Компетенции	Образовательный результат	Дескрипторы
ДК-4. Способен формировать у обучающихся умение применять математический аппарат и компьютерные инструменты при поиске информации, анализе и решении учебных и	Применяет компьютерные инструменты при поиске информации, анализе и решении учебных задач теоретической информатики.	Применяет новейшие компьютерные инструменты при поиске информации в области теоретической информатики. Решает задачи теоретической

практических задач.		информатики на уровне, необходимом учителю математики.
ДК-5. Способен совместно с обучающимися создавать и использовать модели математических объектов и процессов с помощью компьютерных инструментов.	Использует компьютерные инструменты для создания модели решения задач теоретической информатики.	Решает конкретные задачи теоретической информатики, используя компьютер и информационные технологии.

Раздел модуля имеет блочную структуру и отражает основные направления науки информатики:

Содержательный блок 1. Теория информации

Информация, ее виды и свойства. Различные уровни представления об информации. Непрерывная и дискретная информация. Единицы количества информации. Вероятностный и объемный подходы.

Содержательный блок 2. Теория кодирования

Абстрактный алфавит. Кодирование и декодирование. Кодирование и декодирование числовой информации, системы счисления. Представление чисел в компьютере. Двоичное кодирование текстовой информации. Аналоговый и дискретный способы представления изображений и звука. Двоичное кодирование графической информации. Двоичное кодирование звуковой информации. Хранение информации. Международные системы байтового кодирования. Теорема Шеннона.

Содержательный блок 3. Архитектура компьютера

История развития вычислительной техники. Классическая архитектура ЭВМ и принципы фон Неймана. Архитектура микропроцессоров. Внешние устройства ЭВМ: физические принципы и характеристики. Логические основы функционирования ЭВМ.

Содержательный блок 4. Алгоритмизация

Подходы к понятию «алгоритм». Алгоритм и его формальное исполнение. Способы представления алгоритма. Свойства алгоритма. Основные типы алгоритмических структур. Понятие алгоритмического языка.

Содержательный блок 5. Языки методы программирования

История развития языков программирования. Алфавит, синтаксис и семантика языка программирования. Классификация языков программирования. Процедурное, функциональное, объектно-ориентированное, логическое и др. программирование.

Содержательный блок 6. Информационное моделирование

Моделирование как метод познания. Форма представления моделей. Формализация. Основные понятия информационного моделирования. Типы информационных моделей.

Содержательный блок 7. Компьютерное математическое моделирование

Моделирование как метод решения прикладных задач. Цели и этапы компьютерного математического моделирования. Классификация математических моделей. Некоторые приемы программирования математических моделей.

Содержательный блок 8. Информационная безопасность

Основные понятия информационной безопасности. Модели политик безопасности. Аутентификация и идентификация пользователей. Криптографические методы защиты информации. Традиционные симметричные криптосистемы. Симметричные криптосистемы шифрования.

Содержательный блок 9. Компьютерные сети и интернет

Передача информации. Локальные и глобальные компьютерные сети. Адресация в сети интернет. Протоколы передачи данных. Поиск информации и коммуникации в сети интернет. Web-сервисы и ресурсы.

Каждый содержательный блок состоит из шагов и имеет **логику**:

1. Установочная конференция

Установочная конференция выполняет информационно-объяснительную функцию. Преподаватель обозначает проблематику и цель содержательного блока, план и логическую последовательность изучения учебного материала, разъясняет методы работы с ним, а также рекомендует источники информации.

2. Защита доклада

Защита доклада происходит в форме дискуссии. Сначала преподаватель-модератор объявляет студента и тему его работы, затем начинается защита, которая отражает результаты работы. После выступления докладчики отвечают на вопросы присутствующих. Защита докладов и электронное сопровождение оценивается одноклассниками, преподавателем и учителем-супервизором по заранее известным критериям качества.

3. Разработка банка решенных задач

Студенты в процессе кооперативной работы в малых группах, совместно с преподавателем, который выступает в роли модератора, приходят к различным способам решения задач, анализируют их, выбирают наиболее эффективные. Студенты оформляют решения в электронном виде. Затем группы объясняют свои решения, обмениваются ими и происходит оценка итогов работы студентов других групп.

Самостоятельная работа студентов

По предложенным темам содержательного блока студенты в малых группах в процессе интерактивной деятельности взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по:

- поиску, анализу и критической оценке информации к докладу, электронного сопровождения к нему и самой защиты;
- сбору, анализу задач теоретической информатики, и их решению по выбранному алгоритму;
- сбору информации для анализа возможностей различных компьютерных инструментов;
- разработке фрагментов электронного банка задач теоретической информатики;
- формированию е-портфолио [7].

В процессе реализации программы раздела используются интерактивные формы проведения занятий [1,2]:

- метод дискуссии («Круглый стол», «Мозговой штурм»);
- метод кооперативного обучения («Learning Together»);
- совместная работа группы студентов с преподавателем.

Предполагается проведение мастер-класса учителем-супервизором, решение исследовательских задач, написание эссе-рефлексии, экспертиза результатов своей работы совместная с учителем-супервизором и преподавателем.

Апробация программы раздела проходила на факультете математики и естественных наук Елабужского института Казанского федерального университета. В результате освоения раздела, обучающиеся научились составлять правильные алгоритмы решения задач, не допуская ошибок в логическом рассуждении; решать задачи рациональным способом, предлагать нетипичные варианты решения; проводить

анализ возможностей различных компьютерных инструментов и осуществлять выбор наиболее подходящего для их эффективного использования.

Студенты, участвующие в апробации раздела «Теоретическая информатика» отметили следующие положительные стороны организации обучения:

–Практическая направленность обучения, достигаемая за счет отказа от чтения лекций и использования интерактивных методов, методов кооперативного обучения.

–Освоение студентами компьютерных инструментов, которые они смогут использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

–Овладение технологией е-портфолио и изучения web-сервисов для его создания.

Апробированная программа раздела «Теоретическая информатика» для студентов педагогического образования профиля «Математика» может быть рекомендована для встраивания в предметные модули.

Литература

1. Elena M. Lyubimova, Elvira Z. Galimullina and Rinat R. Ibatullin, 2015. Practical Orientation Increase for Future Teachers Training Through the Integration of Interactive Technologies. The Social Sciences, 10: 1836-1839. DOI: 10.3923/sscience.2015.1836.1839 URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2015.1836.1839>.
2. Elvira G. Galimullina and Yelena M. Lyubimova, 2015. Model of Network Communication Between Establishment of Higher Education and School in Terms of Intensification of Practical Orientation of Bachelor's Training of Pedagogical Education. The Social Sciences, 10: 956-964.
3. Kasprzhak A. G. Kalashnikov S.P. The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 87–104 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Анисимова Т.И. Изучение уровня сформированности трудовых действий у бакалавров педагогического образования [Электронный ресурс] / Т.И. Анисимова, С.Г. Оседач // Педагогические инновации: от теории к практике. URL: https://interactive-plus.ru/article/116200/discussion_platform (дата обращения: 20.12.2016).
5. Анисимова Т.И. Интегративный подход к практико-ориентированной подготовке будущих учителей математики/Т.И. Анисимова//Научный альманах. 2017. N2-2(28). С.23. По материалам международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке», Россия, г. Тамбов, 28 февраля 2017 г. DOI: 10.17117/na.2017.02.02.023 <http://ucom.ru/doc/na.2017.02.02.023.pdf>
6. Анисимова Т.И. Практико-ориентированная математическая подготовка бакалавров педагогического образования // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2015 г.: в 13 частях. Часть 8. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком». С. 14-16.
7. Галимуллина Э.З., Жестков Л.Ю. Структура и содержание электронного портфолио современного студента// е-Журнал «Экономика и социум», ОСНОВНОЙ РАЗДЕЛ №3(16) 2015. URL: http://www.iupr.ru/domains_data/files/zurnal_16/Galimullina.pdf.
8. Любимова Е. М., Галимуллина Э. З. Роли участников сетевого взаимодействия вуз-школа в подготовке будущих учителей // Сборник научных трудов III Международной научно-практической видеоконференции «Электронное образование: перспективы использования SMART-технологий» (ноябрь, 2015). – Тюмень. [Ljubimova_EM_Statya.pdf](#).

9. Любимова Е.М., Борисов И.А. Сетевое взаимодействие школа-вуз как средство погружения студентов в профессиональную деятельность // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-19426>.

УДК 378.12

Д.В. Макаров
Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия

ДВА АКТУАЛЬНЫХ АСПЕКТА ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ТИПА

Аннотация. В статье раскрываются специфические особенности моделирования личности учителя нового типа в условиях современного образовательного пространства; раскрываются два аспекта проблемы: формирование морально-ценностных установок в плане межконфессионального и межнационального согласия и актуализация духовно-нравственной проблематики в связи с развитием информационно-коммуникативных технологий в образовательной среде.

Ключевые слова: моделирование, личность, учитель, образование, духовность, нравственность, информационные технологии, межконфессиональное согласие.

Моделирование личности учителя нового типа в современном образовательном пространстве – важнейшая задача современной системы образования. В данной статье хотелось бы остановиться на двух актуальных аспектах данной проблемы. Во-первых, на аспекте формирования морально-ценностных установок в плане межконфессионального и межнационального согласия. Во-вторых, на духовно-нравственной проблематике, возникающей в связи с развитием информационно-коммуникативных технологий в образовательной среде. Оба эти аспекта – объективная реальность нашего времени.

Относительно первого аспекта следует отметить, что, как хорошо известно, одним из важных факторов формирования морально-ценностных установок детей и молодежи является традиционная культура и религиозность. Также естественно, что представители одной культуры или религии лучше находят общий язык друг с другом. Но в сегодняшнем социуме уже нет ни культурного, ни религиозного единства. Как и в вузах, так и в школах все чаще встречаются люди разных национальностей и религиозных убеждений, и им необходимо находить общий язык. Данная проблема актуальна, привлекает внимание многих исследователей и активно рассматривается на международных форумах самого высокого уровня.

Россия – страна многонациональная, поликультурная. Этнические и конфессиональные факторы всегда присутствовали в ее истории. С самого момента зарождения российской государственности, начиная еще с Киевской Руси, межнациональное взаимодействие стало вопросом государственным, так как изначально территория Руси была заселена разными народами. Также и в современной России стабилизация межконфессиональной и межнациональной ситуации является одной из важных задач государства.

Советская власть активно декларировала «дружбу народов», на ее осуществление была направлена государственная агитация и пропаганда. Пока режим держался, он

выполнял роль «внешнего удерживающего», но что осталось от этой дружбы после распада Союза?

Древняя Русь знала иной способ решения национального вопроса – соборность. Национальность становилась не важна, и все этнические различия исчезали во Христе, в православной вере, в соборном единстве Церкви: «Все вы чрез веру – сыны Божии во Христе Иисусе. Ибо вы, которые были крещены во Христа, все вы облеклись во Христа. Нет Иудея, ни Еллина, нет раба, ни свободного, нет мужчины и женщины; ибо все вы – одно во Христе Иисусе» (Гал. 3:26-28). В Церкви Христовой исчезают не только национальные, но и социальные, психологические и прочие различия.

Другим путем пошел западный мир. Современные западные государства провозглашают толерантность и политкорректность, важнейший момент которых – принятие другого как другого и боязнь оскорбить его хоть чем-нибудь. Толерантность выросла из гуманизма, главенствующего направления в западно-европейской культуре. Основание гуманизма – утверждение всякого отдельного человека (представителя любой нации и религии) центром и целью бытия. Этот путь решения проблемы можно назвать западным. Его суть в утверждении суверенитетов разных личностей, наций, обществ, религий и т.д. Гуманизм подчеркивает ценность индивидуального бытия со всеми его особенностями, что приводит к утверждению множественности центров бытия (сколько наций, сколько обществ, сколько людей – столько и центров) и к общему преклонению (имеется в виду чувство уважения) перед этим множеством.

Восточно-христианская соборность утверждает абсолютную ценность высшей универсальной Истины. Бог – в центре бытия, все люди устремлены к Нему, и в этом движении к центру они становятся все ближе друг к другу. Но для этого они должны быть одной веры.

Ситуация осложнилась тем, что «начиная с 1985 года СМИ последовательно стимулировали общественный интерес к религиозным культам, что стало основной причиной роста псевдорелигиозности среди россиян, а в середине 90-х гг. те же самые источники массовой информации начали активно спекулировать на религиозной (и национальной) разобщенности граждан, провоцируя конфликты и развитие ксенофобии в российском обществе» [5]. В итоге религиозная дифференциация начала становиться дестабилизирующим фактором.

Государству в такой ситуации необходимо искать новых путей межнационального взаимодействия. Но в современных условиях невозможно возвращение ни к советскому «безнациональному», ни к древнерусскому (моноконфессиональному) соборному типу межнационального единства. И слепое копирование западных толерантности, гуманизма станет новой ошибкой. Хотя бы потому, что эти ценности имеют совершенно иные нравственно-психологические и духовные основания. Истина – посередине.

Конечно, современному российскому учителю невозможно обойтись без уже достаточно апробированной внешней формы гуманизма, но вот наполнить ее надо своим оригинальным содержанием – духом соборности, который есть любовь и милосердие. Еще в XIX веке знаменитый русский философ и славянофил А. С. Хомяков утверждал, что внутренняя общность церкви и государства зиждется на принципе «свободного и органического единства», «созидаемого взаимною любовью» [11]. Только такой дух сможет объединить разные народы и представителей иных религий в едином общественном процессе.

Важно найти то общее, что присутствует в каждой религии, на основе чего возможно объединение их носителей в созидательной общественной деятельности. Ведь в России уже накоплен колоссальный опыт мирного взаимодействия разных религий в решении

общегосударственных задач. Именно здесь находится ключ к плодотворному взаимодействию.

Без сомнения, общих духовных основ много. Одной из них, наиболее важной, является заповедь милосердия. Именно она утверждается Христом в качестве основы межнациональных отношений в притче о милосердном самарянине. В этой притче утверждается не абстрактный, а высший христианский гуманизм – милосердие.

«Милосердие — основа христианства и основа человеческой жизни» [6], – утверждает митрополит Киевский Владимир.

Милосердие можно определить как одну из этических характеристик образа жизни человека, нацеливающую его на помощь другим людям. Это сострадательная, деятельная любовь, выражающаяся в готовности помогать любому нуждающемуся и распространяющаяся на все живое.

Не только в христианстве, но и в других культурных традициях милосердие осмысливается как важное условие человеческого общежития, существенное нравственное требование. В конфуцианстве человеколюбие (жень) считалось основой добродетели, а забота о людях (шу) считалась одним из основных жизненных принципов. Деятельное сострадание отскаивал в своих законах, высеченных на камне, индийский царь Ашока. Венцом всего здания жизни, по мнению Будды, должно быть всеобщее милосердие. Истинное просвещение, истинная свобода заключается только в любви. В иудаизме милосердие также является одним из главных качеств: «Сказано так в псалме: "Мир милосердия будет построен". Слово "милосердие" в переводе на иврит – "хесед". Тора начинается с хеседа и завершается хеседом: в начале сам Творец дает одежды Адаму и Хаве, а в конце Творец хоронит Моше. Первый еврей, наш праотец Авраам, открыл истину: хесед – способность безвозмездно делиться своим добром – это проявление Творца в мире» [10]. Ислам – также «религия любви и милосердия» [1]. Так считает Мухаммад Мазхаруддин Сиддики: «Коран – это послание любви и милосердия милостивого Бога к Своим созданиям. Впервые мы знакомимся с Богом в Коране, где он предстает перед нами, как дающий поддержку всему миру, созидающий и всепрощающий. Коран провозглашает, что Божественное милосердие бесконечно» [1]. Таким образом, все мировые религии утверждают милосердие одной из главных своих основ.

Подлинная религия вообще обращается к лучшему в человеке – к его светлому духовному началу. Чтобы современным русским понять межнациональный смысл евангельской притчи о милосердном самарянине, надо понять, что самаряне и иудеи были врагами и, вынужденные жить вместе, еще больше ненавидели друг друга.

Следовательно, в процессе моделирования личности учителя нового типа важнейшей задачей является приобретение милосердия.

Относительно второго аспекта проблемы, следует отметить, что в современном обществе всё более развиваются информационно-коммуникативные технологии, увеличивается количество информации, обрабатываемое в единицу времени, облегчается доступ к получению и обмену информацией. Увеличивается роль информационных технологий, а также число людей, занятых в данной сфере: «Последствия информатизации, принявшей глобальный характер, затрагивают все формы жизни общества, становятся все более значимыми» [2]. Формируется единое информационно-коммуникативное пространство. Естественно, что современные вузы и школы как часть общества не остаются в стороне от этого процесса. В образовательной среде развитие ИКТ получает непосредственный и очень быстрый отклик.

К чему приводят вышеназванные изменения? Во-первых, начинает меняться основополагающая модель отношений: «ученик – учитель». Традиционная модель предполагает всезнающего, торжественно-вещающего учителя и трепетно-внимающего

и обо всём вопрошающего ученика. Но благодаря современным средствам коммуникации, ученик за доли секунды может получить такую информацию, на получение которой преподаватель затратил годы обучения в вузе, аспирантуре и докторантуре. Хорошо, когда учитель более ученика одарён в компьютерном плане, и ему есть, что противопоставить. Но так бывает далеко не всегда. Поэтому сейчас (как в России, так и на Западе) начинает складываться новая модель образовательных отношений. Теперь студент уже не просто внимает учителю, расширяя границы своего знания, а оба стоят перед границей незнания, некоторой проблемой, – почти на равных. Учитель приглашает ученика вместе начать исследование, изучение, освоение навыков и умений, приобретение компетенций и т. д. И преподавателю больше не надо бояться, что и он чего-то может не знать.

Следует сказать также и о происходящих изменениях в отношении к получаемой информации. Традиционное понимание знания предполагает личное по-знание (со-знание), со-единение с предметом познания. При этом чрезвычайно важен предмет познания, особенно с нравственной точки зрения. Соединение с Прекрасным, Истинным, Добрым внутренне обогащает, преображает человека, приобщает высшим началам бытия. А соединение с безобразным, безнравственным, ложным разлагает человека, опустошает. Современная же концепция знания предполагает совершенно иное отношение к информации, а именно безличное (по аналогии с компьютером) освоение и обработку информации, которая нисколько не изменяет субъект познания. Новая концепция освоения информации механизмирует человека, компьютеризирует его, вернее начинает воспринимать человека уже не как человека с бессмертной душой, а по аналогии с вычислительной машиной, компьютером. Но человек – не машина. И, хочет он того или нет, тем не менее всё, что он видит, слышит и воспринимает, неизбежно изменяет его.

Отсюда вытекает следующая проблема использования информационных технологий – нравственная. Всем известно, что есть разные (в нравственном плане) сайты и компьютерные игры. И прежде чем выходить в Интернет или выбирать игру, человек должен быть уже нравственно зрелым, готовым к нравственному выбору. Иными словами он должен заранее сделать свой выбор в пользу Добра, Истины, Красоты в мире действительном, чтобы утвердить затем его и в мире виртуальном. К сожалению, это не всегда происходит. Сейчас молодые люди попадают в мировую паутину (большой виртуальный мир) ещё не сделав никакого выбора, ещё даже не созрев для этого, ещё ничего не понимая ни в нравственном, ни в эстетическом, ни в философском смыслах. Поэтому получается, что выход в Интернет для несовершеннолетнего можно сравнить с посещением им самых прекрасных и в тоже время самых безобразных мест этого мира в образе человека-невидимки. Думается, что ни одни здравомыслящие родители не отпустили бы ребёнка одного бродить по значным местам, но на виртуальные его странствия, увы, многие смотрят сквозь пальцы. В результате человек насыщается и перенасыщается «безличной» (по новой концепции) информацией, как доброй, так и злой, получает иллюзию всезнания. А так как (об этом говорил ещё Сократ в диалоге Платона «Гиппий Большой») «прекрасное трудно» [9], а безобразное легко, поэтому последнее чаще увлекает человека.

Следующая проблема информационных технологий: виртуальное пространство (экранная культура) уводит человека из реального мира, человек всё больше и больше времени проводит в заэкранном пространстве, в мире компьютерной игры, мире «второй (цифровой) реальности». Так и вспоминаются фантастические картины будущего, подобные нарисованной, например, Юлией Вознесенской в романе «Путь Кассандры или приключения с макаронами» [4], когда люди будущего почти всё свободное время проводят в искусственных виртуальных мирах, к которым они

научились подключать не только зрение и слух (как сейчас), но и все остальные чувства. Киноманы и игроманы, любители социальных сетей и сетевых игр очень хорошо знают, как затягивает виртуальный мир, уводит из реальности, при этом, не считаясь даже с естественными потребностями человека, например, такими, как сон или отдых, не говоря уже о гимнастике, спорте и вообще здоровом образе жизни: «В результате распространения симулятивных образов в современном российском обществе усиливаются процессы бегства людей от реальности во внешне привлекательные, носящие гедонистический характер, но обладающие духовной неподлинностью «миры», возникшие из симулякров» [12]. Следовательно, необходим не только контроль содержания информационного поля, но и общего времени пребывания в нём.

Ещё одна сторона развития информационных технологий – постепенное превращение информационного общества в общество тотального контроля. Распространение мобильных телефонов, цифровых фото- и кинокамер, камер видеонаблюдения, GPS-навигаторов и другой техники скоро приведёт к всеохватному и постоянному цифровому фиксированию всего видимого мира. Уже сейчас стоит сделать «неловкое движение», и оно может быть тут же зафиксировано цифровой техникой, и через несколько секунд стать достоянием общественности в Интернете. От этого сейчас не застрахован никто: ни учитель, ни библиотекарь, ни полицейский, ни сотрудник таможни, ни депутат. И подобные случаи уже известны. Может быть «взломана» частная переписка, домашний компьютер, сообщения SMS и т.п. В результате все личные секреты могут стать достоянием гласности. Для общества в целом это ещё не так страшно, а для отдельной социальной группы или для отдельного педагога или ученика это может иметь трагические последствия.

Отсюда следует – новая актуализация профессиональной этики. Информационная среда становится средством общественного контроля, и никто не может быть уверен, что его слова не записываются на диктофон, а поведение на скрытую камеру. Следовательно, у учителя возникает настоятельная необходимость соблюдения нравственных и профессиональных норм.

Как известно, компьютер и Интернет были первоначально территорией абсолютной свободы. А теперь уже нет. Наоборот, становятся средством контроля и манипуляции. Поведение человека в Интернете, его виртуальный образ в социальных сетях, его высказывания в блогах становятся частью его имиджа, который начинает оказывать обратное влияние на жизнь и судьбу человека в действительном мире. Например, многие «продвинутые» в техническом смысле работодатели при приёме на работу анализируют этот виртуальный имидж, который в ряде случаев становится даже важнее своего действительного «двойника». В Интернет-культуре, а именно в социальных сетях, человек создает себе имидж в первую очередь своим визуальным представлением в сети – «аватаром». Данный термин в философии индуизма используется для обозначения нисхождения Бога из духовного мира в более низкие сферы бытия. На современный русский язык слово «avatar» переводится как «воплощение, высшее проявление (чего-л.); олицетворение» [8]. Исходя из двух разных определений, с помощью «аватара» с одной стороны человек пытается отразить свой внутренний мир, с другой стороны создает себе такой образ, каким его хотят видеть другие, который «в моде». Возникает законный вопрос: как этот имидж-двойник связан с действительностью, то есть с личностью? Если рассматривать проблему в постмодернистском дискурсе, то подобная связь вообще не допускается, не существует, имидж вообще не имеет отношения к действительному прообразу.

Из вышесказанного вытекает необходимость моделирования личности учителя с учетом увлечения современной молодёжи информационными технологиями, а также и

вообще с общим ходом научно-технического прогресса в целом. Общественное восприятие новых средств технического прогресса двойко. Так и компьютер, с одной стороны воспринимается позитивно, как несомненное достижение прогресса – однозначно положительно. С другой стороны, негативно, как нравственно вредная вещь. На самом деле, с философской точки зрения, все достижения прогресса нравственно нейтральны. Они являются орудиями человека (от первого каменного топора до компьютера), проводниками его культуры. Человек может использовать их как во благо, так и во зло. В конце концов, всё зависит от его нравственного сознания и выбора. И важно, чтобы в личности нового учителя были правильно смоделированы традиционные духовно-нравственные установки.

Литература

1. "Islam: religion of love", Мухаммад Мазхаруддин Сиддики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.islaam.ru/islam/love.html> – Загл. с экрана.
2. Аникин Л.С. Тарский Ю.И. Политика модернизации и информационное общество: социокультурный аспект // Власть. – 2012. – №6. – С. 94.
3. Блаженный Владимир, митрополит Киевский и всея Украины. Проповеди: в 2-х т. – Киев, 1997. – Т. 2. – С. 132-133.
4. Вознесенская Ю. Путь Кассандры, или Приключения с макаронами. – М.: Лепта Книга, Эксмо, Яуза-Пресс, 2010.
5. Мария Филь. Влияние религиозного фактора на рост этнонационализма в современной России // Власть. – 2006. – №8.
6. Митрополит Антоний Сурожский. Во имя Отца и Сына и Святого Духа. Проповеди. – М.: Свято-Данилов монастырь, 1993. – С. 179. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.metropolit-anthony.orc.ru/archive/051127.htm> – Загл. с экрана.
7. Н. Русакова. Защита духовной сферы как фактор национальной безопасности России // Власть. – 2006. – №8.
8. Новый большой англо-русский словарь под общим руководством акад. Ю.Д. Апресяна (онлайн версия). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan-term-7511.htm> – Загл. с экрана.
9. Платон. Собр. соч. в 4-х томах. Том 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – С. 304.
10. Р. Цви Патлас. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://toldot.ru/rus_articles.php?art_id=815 – Загл. с экрана.
11. Хомяков А. С. Сочинения. В 2-х томах. – М.: Медиум, 1994. Т. 2. – С. 179.
12. Шалюгина Т.А. Образы симулятивной реальности в практиках и технологиях манипулирования массовым сознанием // Власть. – 2012. – №1. – С.65-68.

УДК 378.016:81.24

О.Г. Максимова
Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс моделирования системы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в ходе профессиональной подготовки, охарактеризованы основные её компоненты: цель,

задачи, закономерности, принципы, основные направления деятельности, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства и результат, а также даны результаты опытно-экспериментальной работы по апробации спроектированной модели.

Ключевые слова: модель, система, профессиональная подготовка, лингвистическая мобильность, уровень сформированности.

В условиях усиления международных контактов и интеграционных процессов знание родного и иностранного языков, лингвистическая мобильность становится важной государственной и педагогической задачей, реализация которой вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания и технологии обучения языкам будущих учителей, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества [1; 5].

Усиление роли иностранного и родного языков в системе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования вызвало необходимость смещения акцентов и в подготовке будущих учителей. Перед педагогическими вузами страны встала проблема - приведение теории и методики преподавания иностранного и родного языков в соответствие с современным уровнем развития лингвистики и мирового сообщества [2].

Вместе с тем, как показывают результаты исследований ученых [2;5;6;9] и практика, выпускники педагогических вузов не имеют достаточного уровня сформированности лингвистической мобильности; вызывает озабоченность неравномерность процесса формирования её жизненно и профессионально важных компонентов (когнитивного, коммуникативного и личностного), отвечающих за успешность профессиональной деятельности в межкультурном аспекте. Доказательство тому – испытание чувства беспомощности значительного числа учителей в условиях реального межкультурного общения с представителями других народов, неумение быстро адаптироваться к условиям жизнедеятельности в иноязычной среде, неспособность устанавливать правильные взаимоотношения с представителями другой культуры и не родного языка, отсутствие умений и навыков свободного владения устной и письменной речью, в т.ч. и на иностранном языке и др. [3;4;5].

Значительный вклад в исследование проблемы интеграции компонентов лингвистической компетенции в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов внесли И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородцева, О.Г. Максимова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, и др. Вместе с тем концептуальные основы формирования лингвистической мобильности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, определения факторов, положительно влияющих на эффективность её формирования у студентов педвуза не получили должного внимания в педагогической науке и вузовской практике.

Научная новизна исследования заключается в том, что обоснована необходимость построения модели системы формирования лингвистической мобильности у будущего учителя, базирующийся на основных положениях системного, компетентностного и культурологического подходов. На теоретическом уровне – дано модельное представление системы формирования у будущих учителей лингвистической мобильности, включающее цель, задачи, принципы, организационные формы, методы (обучения и воспитания) и средства, а также результат реализации модели этой системы – высокий уровень сформированности у выпускников педагогического вуза лингвистической мобильности. На практическом уровне – выявлены и охарактеризованы педагогические условия (воспитание у будущих педагогов

положительной мотивации к процессу формирования лингвистической мобильности в ходе профессиональной подготовки; разработка модели процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности с учетом основных положений системного, культурологического и компетентностного подходов; совершенствование содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов сферы образования, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества; широкое использование информационных технологий в процессе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности; осуществление систематической работы по диагностике уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности) эффективного функционирования предложенной нами модели.

Для решения поставленных задач применялся комплекс взаимодополняющих друг друга методов исследования: теоретические (аналитико-синтезирующий, индуктивно-дедуктивный, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования); диагностические (анкетирование, беседа, тестирование, контент-анализ, ранжирование, самооценка, экспертная оценка, обобщение независимых характеристик); эмпирические (прямое, косвенное, включенное наблюдение); праксиметрические (анализ продуктов деятельности - творческих сочинений (эссе), проектных разработок, рефератов и др.); педагогический эксперимент; методы математической статистики и др.

В ходе исследования было изучено состояние проблемы формирования у будущих учителей лингвистической мобильности и опыт работы педвузов России в этом направлении; определены программа и основные этапы исследования, содержание работы на каждом из этапов и ожидаемые результаты; определен комплекс основных методов исследования, рассмотрены теоретические основы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, обобщен опыт работы вузов России и зарубежных стран по формированию лингвистической мобильности у будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки. Проведённая нами работа позволила сделать следующий вывод – для совершенствования работы педагогического вуза по формированию лингвистической мобильности будущих учителей необходимо разработать и внедрить в педагогический процесс модель системы деятельности вуза в этом направлении.

Как у любой педагогической системы, основными её компонентами должны стать: цель, задачи, закономерности, принципы, основные направления деятельности, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства и результат.

Главным и интегрирующим компонентом спроектированной нами модели стала цель – эффективное формирование лингвистической мобильности будущих учителей в условиях высшего профессионального образования, конкретизированная целым рядом педагогических задач, а именно:

- овладение студентами педагогического вуза знаниями филологического содержания (в нашем случае – иностранного языка) и психологическими основами, необходимыми для успешного выполнения основных профессиональных функций и общения с носителями иностранных языков после окончания вуза;

- осознание ими роли международных связей в развитии общества, социально-экономических аспектов международной деятельности в условиях вступления России в ВТО и установления личных контактов с представителями иноязычных народов и этносов основных направлений деятельности государства по укреплению международных связей и т.д.;

- формирование лингвистического мышления и готовности осуществлять коммуникативную деятельность с представителями других народностей России и

зарубежных стран, проводить различного рода операции, связанные с осуществлением умственной деятельности в процессе общения с носителями иностранного языка;

- выработка у них соответствующих умений и навыков: осуществлять должным образом деловое общение на иностранном и родном языках в ходе социально-профессиональной деятельности;

- формирование в процессе изучения иностранных родного языков профессионально значимых качеств современного педагога (настойчивость, деловитость, коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, готовность к общению на иностранном языке и т.д.).

Среди всех закономерностей, как объективно существующих связей между педагогическими явлениями мы, вслед за Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым, выделили следующие:

1) закономерности, обусловленные социальными условиями (зависимость воспитания и обучения студентов от конкретных исторических условий, потребностей общества, уровня развития экономики, национально-культурных особенностей и др.);

2) закономерности, обусловленные самой природой человека (формирование личности будущего специалиста, его подготовка к профессиональной деятельности находятся в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей студентов);

3) закономерности, обусловленные сущностью педагогического процесса, организуемого в условиях современного вуза (процесс обучения и процесс воспитания, образования и развития личности находятся в тесном взаимодействии и зависимости друг от друга; взаимосвязь студенческого коллектива и конкретной личности; взаимосвязь задач, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания и др.) [7, с. 42].

Как показали исследования ученых, исходными положениями, определяющие содержание и характер сотрудничества преподавателей и студентов в процессе формирования лингвистической мобильности у будущего учителя, могут стать следующие принципы: системности и последовательности, культуросообразности, гуманизации, сознательности, и активности, оптимального сочетания форм, методов и средств, а также принцип сотрудничества субъектов педагогического процесса и др. [3; 5].

Изучение научной литературы [6;9;10;12], опыта вузов России по данному направлению и многолетний личный опыт работы в качестве преподавателя высшей школы, содержание работы высшей школы по формированию лингвистической мобильности у будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки включает в себя теоретическую подготовку, практическую подготовку и личностную подготовку.

Теоретическая подготовка направлена на вооружение будущих учителей специальными знаниями, практическая подготовка – на выработку у них соответствующих умений и навыков; личностная подготовка – на формирование профессионально значимых качеств современного педагога.

Рассматривая содержание работы высшей школы по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности, мы опирались на требования ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», а также на рабочие программы дисциплин всех блоков учебного плана историко-филологического факультета, факультета иностранных языков и факультета управления. Тщательное изучение этих основополагающих документов показало, что овладение будущими учителями глубокими фундаментальными знаниями по всем учебным дисциплинам создает благоприятные условия для подготовки студентов педвуза к профессиональной

деятельности, в т.ч. и к взаимодействию с представителями других культур, традиций и языков. Значительное место в подготовке студенческой молодежи к активному участию в межнациональном общении, в т.ч. и с носителями иностранных языков принадлежит гуманитарным дисциплинам и, прежде всего изучению иностранных и родного языков.

Важную роль в системе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности играет специальный курс «Роль иностранного и родного языков в современном обществе и социально-профессиональной деятельности педагога», изучаемый в объеме 72 часов студентами 3-го курса вышеназванных факультетов. Изучение данного спецкурса должно сформироваться у студентов представление о социально-психологических аспектах деятельности современного учителя; о сущности и специфике коммуникативных процессов в современных условиях, о роли иностранного и родного языков в жизни людей и установлении различных межнациональных и международных контактов; о психологических механизмах, способствующих успешному межнациональному и международному сотрудничеству; о национальных особенностях делового общения в различных странах и т.д.

Кроме того, каждый студент должен овладеть знаниями одного из иностранных языков, а также уметь применять эти знания в своей социально-профессиональной деятельности.

Одним из компонентов системы формирования лингвистической мобильности будущих учителей являются формы организации учебного процесса и внеаудиторной работы со студентами, а именно: лекции, практические и семинарские занятия, коллоквиумы, конференции, консультации, учебные экскурсии, диспуты, круглые столы, тренинги, устные журналы, НИРС, курсовые и дипломные работы, различные виды педагогической практики и др.

В системе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности важное значение имеет правильно подобранные методы обучения и воспитания. В настоящее время традиционно в учебном процессе высшей школы используются: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, метод проблемного изложения, исследовательский и др. и во внеаудиторной работе: методы формирования сознания: рассказ, беседа, диспут, пример и т.д.; методы организации деятельности формирования опыта общественного поведения: приучение, упражнение, требование, поручение, создание воспитывающих ситуаций; методы стимулирования поведения и деятельности: поощрение, наказание, соревнование).

В целях повышения уровня сформированности у выпускника педагогического вуза лингвистической мобильности, как показало наше исследование, можно широко использовать потенциал следующих средств: учебные планы и программы; учебники и учебные пособия; оборудование учебных аудиторий; ТСО; Интернет и компьютерные классы; потенциал образовательных учреждений, а также высококвалифицированных в области родного и иностранных языков.

Показателем эффективности предложенной нами модели и апробированной в ходе исследования в педагогическом процессе высшей школы является высокий уровень сформированности у выпускников педагогического вуза лингвистической мобильности. Как показали результаты нашего исследования, ее внедрение в педагогический процесс высшей школы позволит улучшить качество профессиональной подготовки будущих учителей в целом, в том числе и подготовки будущих специалистов сферы образования к межкультурному иноязычному общению и коммуникативной деятельности с использованием потенциала иностранного и родного языков.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил констатировать положительные изменения в показателях уровня сформированности у будущих

педагогов лингвистической мобильности в конце эксперимента. Так, в начале эксперимента низкий уровень сформированности лингвистической мобильности у студентов педвуза диагностирован у 18,6 % в ЭГ и 26,4 % в КГ. По завершении опытно-экспериментального исследования лишь у 6,8 % студентов ЭГ наблюдался низкий уровень сформированности лингвистической мобильности. В КГ показатель уровня её сформированности уменьшился на 8,2 %. Показатель среднего уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности в ЭГ снизился с 62,4 % до 42,8 %, в КГ – увеличился с 62,6 % – до 68,4 %. Количество студентов ЭГ, обладающих высоким уровнем сформированности лингвистической мобильности, выросло с 19,0 % до 50,4 %, в КГ – с 11,0 % до 23,4 %.

Важным средством повышения у будущих учителей уровня сформированности лингвистической мобильности стало создание следующих педагогических условий: воспитание у будущих педагогов положительной мотивации к процессу формирования лингвистической мобильности в ходе профессиональной подготовки; разработка модели процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности с учетом основных положений системного, культурологического и компетентностного подходов; совершенствование содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов сферы образования, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества; широкое использование информационных технологий в процессе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности; осуществление систематической работы по диагностике уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности.

Литература

1. [Блауберг](#) И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований – М.: Мысль, 1970. – С. 7–48.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 146 с.
3. Вихляева Л.С. Педагогические условия развития коммуникативных способностей будущих менеджеров в условиях высшей школы: дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). – Йошкар-Ола, 2011. – 246 с.
4. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-р пед. наук (13.00.08). – М., 2002. – 468 с.
5. Ефремова Н.Н., Максимова О.Г. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка // Актуальные вопросы языковой подготовки специалистов в современном вузе. – Чебоксары: ЧИЭМ СПб ГПУ, 2012. – С. 38–44.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–37.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
8. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
9. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
10. Пучкова Ю.Л. Формирование социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса в условиях высшего профессионального образования: автореф. канд. пед. наук (13.00.08). – Йошкар-Ола, 2011. – 24 с.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – М.: ЭКСМО, 2013. – 114 с.

12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. [http:// eidos.ru /journal/ 2002/ 0423](http://eidos.ru/journal/2002/0423).

УДК 378.146

И.Н. Медведева
Псковский государственный университет,
г. Псков, Россия

ИЗ ОПЫТА АПРОБАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт Псковского государственного университета по апробации модульной основной профессиональной образовательной программы высшего образования в условиях сетевого взаимодействия, обсуждаются проблемы и перспективы.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, модуль, сетевое взаимодействие, подготовка педагога, основная школа.

Проблема подготовки педагогических кадров – одна из важнейших проблем в современной системе педагогического образования. Особенно актуальной она становится в свете принятия федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Профессионального стандарта педагога. Важнейший вопрос: каким должен быть учитель в школе будущего активно обсуждается профессиональным сообществом. Высшее образование переживает сейчас важные перемены, необходимо осваивать новые педагогические стратегии, в которых преподавание означает не передачу знаний, а формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В рамках комплексного проекта Министерства образования и науки Российской Федерации по модернизации педагогического образования в Псковском государственном университете с сентября 2016 года началась апробация основной образовательной программы 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Педагог основного общего образования» с предметной специализацией «Математика», уровень высшего образования – бакалавриат. Эта работа выполнялась в рамках проекта «Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог основного общего образования»)).

Для проведения апробации был подписан договор о сетевом взаимодействии между Казанским (Приволжским) федеральным университетом, который выступил как Организация-разработчик, и Псковским государственным университетом, который являлся Организацией-исполнителем. Апробация проводилась в соответствии с основной профессиональной образовательной программой по указанному выше направлению, профилю и уровню, которая была передана организацией – разработчиком. Кроме этого в распоряжение вуза, проводящего апробацию, были переданы Методические рекомендации по апробации основных профессиональных образовательных программ по уровню образования «Бакалавриат» с направленностью (профилем) «Педагог основного общего образования» с применением сетевого взаимодействия, в которых детально прописывалось содержание каждого модуля,

давались необходимые комментарии, приводились примеры оценочных средств. После сопоставления учебных планов нами были выбраны модули для апробации, наиболее хорошо согласующиеся с реализуемой на текущий момент образовательной программой подготовки 44.03.01 по направлению Педагогическое образование, профиль Математика. Это следующие модули: Общекультурные основы высшего образования, Теоретические основы исследовательской деятельности, Методология, методы и организация профессиональной деятельности, Предметная подготовка, Методическая подготовка. В апробации участвовали студенты 2-4 курсов физико-математического факультета ПсковГУ, которые, с их согласия, были переведены на индивидуальный учебный план.

Для усиления практико-ориентированной, профессиональной направленности подготовки были подписаны договоры о сетевом взаимодействии со школами г. Пскова, которые выступили организациями-партнерами: МБОУ «Средняя образовательная школа №1 им. Л.М. Поземского, лицей экономики и основ предпринимательства №10, гуманитарный лицей.

Апробация проводилась в три этапа, на каждом этапе обозначались главные дисциплины модулей. Преподаватели, ведущие эти дисциплины, определяли содержание и технологии преподавания, привлекая для этих целей ведущих учителей организаций-партнеров.

Для проведения оценки сформированности общепрофессиональных компетенций обучающихся, участвующих в апробации образовательной программы, разрабатывались оценочные средства, для создания которых использовался опыт применения компетентностно-ориентированных оценочных средств, накопленный преподавателями факультета, в том числе, сотрудниками лаборатории проблем качества высшего образования ПсковГУ [1]-[7].

Промежуточная аттестация проводилась по окончании каждого этапа, а в июне 2017 г. студенты приняли участие в пилотной апробации инструментария независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций обучающихся по образовательным программам в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» в числе 2768 студентов их 43 вузов России. Содержание независимой оценки было направлено на проверку сформированности общепрофессиональных компетенций педагога в соответствии со спецификой трудовых действий, отраженных в стандарте профессиональной деятельности педагога. Псковский государственный университет представляли 38 студентов физико-математического факультета, обучающихся по направлению Педагогическое образование, Профиль Математика. Они апробировали инструментарий по независимой оценке следующих общепрофессиональных компетенций:

- способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1);
- способен осуществлять контроль и оценку формирования образовательных результатов обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-4);
- способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ОПК-В).

Студенты ПсковГУ выполняли тестовые задания и решали кейсы, при этом они продемонстрировали хорошие результаты, сопоставимые со средними результатами экспериментальных групп всех участников независимого оценивания. Вместе с тем, студенты высказывали недоумения по поводу некоторых тестовых заданий, которые касались деталей дошкольного и начального образования, хотя они участвовали в

апробации образовательной программы по профилю подготовки «Педагог основного общего образования».

Хотелось бы остановиться на некоторых моментах, которые выявились в период апробации. Прежде всего, необходимо отметить конструктивное взаимодействие с Елабужским институтом КФУ: переданные нам подробные методические указания по апробации каждого модуля, постоянные деловые обсуждения, возможность практически в режиме онлайн получить ответы на все возникающие вопросы - все это способствовало успешному проведению апробации. Вместе с тем, нельзя не отметить, что на момент начала апробации уже были утверждены учебные планы реализуемой программы и расписание на текущий учебный год, поэтому выстроить учебный процесс в соответствии со всеми идеями модульного построения не всегда получилось.

Серьезным достоинством апробируемой образовательной программы, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС 3++, является существенно увеличенный объем практик, который предлагается увеличить почти в два раза. Учебный план выстроен таким образом, что практика осуществляется непрерывно, в каждом семестре. Студент непрерывно связан со школой, предметная подготовка должна быть выстроена таким образом, чтобы теоретические знания отрабатывались на практике в школе сразу, а затем, в процессе последующей рефлексии выявлялось, каких теоретических знаний не хватило в процессе практики. Это, безусловно, позволит подготовить выпускника, профессиональные компетенции которого сформированы на достаточно высоком уровне, гораздо лучше подготовленного к реальной работе в реальной школе со всеми ее особенностями, включая работу с обычными школьниками, с одаренными детьми и с детьми, нуждающимися в коррекции. Конечно, уже в процессе апробации возникло очень много организационных вопросов, преподаватели не привыкли /не умеют/не хотят работать в таком формате, необходимы такие школы-партнеры, в которых действительно, под руководством наставников, осуществлялась бы практическая деятельность студентов, возникают вопросы, связанные с мотивацией преподавателей, учителей, директоров школ.

В период апробации провести отработку каждого модуля в школе, в том объеме, как это было запланировано, получалось не всегда. Даже при достигнутой договоренности о сетевом взаимодействии со школами-партнерами не всегда удавалось, например, проведение педагогического исследования в школе, организационные накладки не позволяли провести запланированный опрос учащихся, отсюда и результаты некоторых педагогических исследований, которые проводили студенты, были не всегда достоверными. Считаем, что в дальнейшем необходимо еще более тщательное согласование взаимодействия вуза и школ.

На основании проведенной апробации можно сделать следующие предварительные выводы: подготовка будущих учителей в условиях сетевого взаимодействия является весьма перспективной, так как позволяет объединить потенциал вузов (методический и теоретический) с практическим опытом реальной школы. Реализации таких образовательных профессиональных программ в течение всего периода обучения позволит усилить практическую направленность подготовки в условиях внедрения компетентностного подхода, даст возможность развить у будущих учителей трудовые функции и соответствующие им трудовые действия, входящие в Профессиональный стандарт педагога.

Усиление практической направленности подготовки педагогов - одна из серьезных задач, решением которой необходимо заниматься комплексно, в условиях сетевого партнерства, действительно осуществляя подготовку учителей в тесном взаимодействии вуза и школы, в условиях, когда практическая подготовка будущего

учителя осуществляется через пробы в школе с последующей рефлексии осуществляемой деятельности.

Литература

1. Артамонова М.В., Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О., Шинкарева А.А. Новые подходы к методологии оценки образовательных результатов // Экономика образования. 2010. № 2. С. 47-73.
2. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Мониторинг формирования общепрофессиональных компетентностей студентов физико-математического факультета // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 4. Псков : ПГПУ, 2008. С. 108-121.
3. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Общепрофессиональные компетентности будущего педагога: формирование и оценка // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». М., Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 70 с.
4. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. Проектирование вузовской компетентностно-ориентированной основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование». Серия: Опыт отечественных вузов в области проектирования нового поколения образовательных программ высшего образования / под общей редакцией кандидата физико-математических наук, доцента И.Н. Медведевой. – М.: Институт качества высшего образования НИТУ «МИСиС», 2011. – 200 с.
5. Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О. О подходах к формированию фонда оценочных средств по образовательной программе // Вестник Псковского государственного университета: Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 7. Псков: Издательство ПсковГУ, 2015. С. 75-91
6. Павлова Л.В. Методические задания как средство совершенствования предметно-методической компетентности студентов// Вестник Псковского государственного университета: Серия «Естественные и физико-математические науки». Выпуск 6. Псков: Издательство ПсковГУ, 2014. С. 148-154.

УДК 378

*Л.Ю. Мухаметзянова
ФГБНУ "Институт педагогики,
психологии и социальных проблем",
г. Казань, Россия*

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ТИПА

Аннотация: В статье раскрывается учебно-методическое обеспечение развития личности учителя нового типа, способствующее его творческой самореализации. Одной из главных задач учебно-методического обеспечения педагогической подготовки студентов определена задача креативного продуктивно-деятельностного

освоения курса педагогики на основе использования арт-технологий, позволяющих эмоционально-ценностно сопроводить профессионально-личностное самоопределение студентов в процессе усвоения системы педагогических знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, учитель нового типа, продуктивно-деятельностное усвоение знаний по педагогике, арт-технологии.

Творческая составляющая педагогического труда обуславливают значимость постоянного технологического поиска в области профессиональной подготовки учителя с целью его непрерывного саморазвития и самореализации. В связи с этим необходимо обеспечить обновление педагогического образования будущего специалиста, способного к гибкому и мобильному построению педагогической деятельности. Министр образования и науки РФ О.Васильева подчеркнула, что "...учитель – ключевая фигура всех процессов изменения в педагогике. Без его одобрения не было поступательного движения реформ, без его заинтересованного участия невозможно проводить мероприятия сегодня" [2].

На современном этапе в общей системе профессиональной подготовки будущего учителя учебная дисциплина «Педагогика» занимает ведущее место в общей системе профессиональной подготовки будущего учителя. Ее основная цель – обеспечить обновление содержания педагогического образования и содействовать повышению качества подготовки специалиста, способного к гибкому и мобильному построению педагогической деятельности.

Образовательный стандарт по педагогике мы подразделили на внутренний и внешний компоненты: личностно-ценностный и нормативный. Под личностно-ценностным компонентом мы понимаем такое обучение, которое ставит главной задачей конструирование будущим педагогом собственного смысла, целей в содержании образования, а также процесс его организации.

Действующие образовательные стандарты не предполагают оценки личностно-ценностного компонента образования. В связи с этим проблема заключается в разработке содержания образовательной программы, при котором возможно сочетание творческой личностной самореализации будущего педагога с одновременным усвоением им системы знаний, умений и навыков в процессе предметной подготовки.

В логике изучения динамики технологий педагогической подготовки мы проводили комплексное изучение деятельности преподавателей образовательных организаций педагогического профиля. Оно показало, что если в качестве затруднений в 90-е годы 20 столетия педагогами отмечались методические трудности, то в начале 21 столетия ведущее место занимают профессионально-коммуникативные трудности (проблемы педагогического общения); а также мотивационные сложности (развитие профессионально-педагогических интересов студентов), т.е. развитие личностно-ценностной обусловленности педагогической деятельности. Особое место в ряду современных педагогических технологий, обеспечивающих учет человеческих ресурсов занимают гуманитарные технологии, которые обеспечивают организацию педагогического процесса как целенаправленного личностного развития [3,4].

Исследование показало, что 72% опрошенных педагогов практически отождествляют собственный тип восприятия и мышления с преобладающими типами мышления студентов, что приводит к тому, что обучение фактически сводится к адаптации студентов к особенностям педагогической системы учителя, что препятствует развитию самостоятельного профессионально-личностного самоопределения будущих педагогов.

В процессе исследования выявлялись представления студентов о содержании педагогического знания, о методиках усвоения этого знания и связях его с будущей педагогической деятельностью.

Студентам были предложены две группы вопросов.

Первая была направлена на выявление представлений студентов о сущности современной научно-теоретической педагогики и ее определений. Наиболее характерными ответами явились:

- «педагогика – это наука о воспитании и образовании, методах обучения»;
- «это общие научно обоснованные положения»
- «это наука о человеке и его поведении в обществе»;
- «это абстракция, не связанная с жизнью».

В этой же группе вопросов студентам было предложено назвать известные им педагогические концепции. В результате анализа ответов мы констатировали, что студенты поверхностно и фрагментарно знают педагогическую теорию.

Какие проблемы педагогики студенты считают наиболее актуальными?

- проблемы воспитания - 33%;
- увлекательность педагогического знания – 27%;
- проблемы содержания образования – 5%;
- проблемы использования инновационных технологий -35%

Вторая группа вопросов имела задачей определить роль теоретических педагогических знаний в практической образовательной деятельности студентов, их сопоставление с интуицией и личным смыслом. Был поставлен такой вопрос: «Чего больше в работе педагога: теоретических знаний или интуиции, личного смысла?». Получены такие данные:

- больше теоретических, профессионально-педагогических знаний - 16%;
- больше здравого смысла, интуиции и одаренности – 32%;
- того и другого поровну (знания без личностной интуиции не помогут) – 52%.

В процессе исследования установлено, что студенты не в состоянии осуществить смысловое структурирование лекционного текста с большим количеством теоретических понятий. В этих условиях лекция превращается в своего рода диктант, сопровождаемый разъяснением элементарных понятий. А еще несколько лет назад такой проблемы не было. Оценки студентов становятся черно-белыми. Описание профессионально педагогических мотивов и действий сводится к простейшим глагольным конструкциям.

В целом, можно констатировать, что студенты серьезно относятся к получению теоретических знаний по педагогике, но отмечают, что теория не всегда совпадает с практикой. Они не назвали исследовательскую функцию педагогической науки, не смогли соотнести практическую работу учителя с теоретической педагогической рефлексией. Значительная часть студентов не имеет прочной мотивации на использование теоретических педагогических знаний, они скорее рассчитывают опираться на здравый смысл и собственный опыт, что указывает на недостаточный уровень их методологических ориентаций

Основное выявленное противоречие в процессе изучения динамики содержания и технологий педагогической подготовки студентов это то, что несмотря на наличие в учебных программах и пособиях по педагогике общих положений относительно связи педагогики с искусством, так как они ориентированы на понимание педагогики как науки и не способствуют тому, чтобы студент мог выявить основы педагогической науки в контексте профессионально-личностного самоопределения. Основным требованием и установкой на разработку механизмов научно-методического обеспечения модернизации содержания и технологий педагогической подготовки

студентов выступает стратегия развития активной личности педагога, способного свободно ориентироваться в современных мировых социокультурных обстоятельствах в условиях решения актуальных профессионально-образовательных задач

Одной из главных задач учебно-методического обеспечения педагогической подготовки студентов в связи с доминированием в традиционном образовании лекционных занятий и недостаточно реализуемой практической креативной составляющей становится *идея продуктивно-деятельностного освоения курса педагогики*, отбор такой проблематики лекций, которая позволила бы вызвать у будущих педагогов яркую эмоционально-ценностную реакцию и обеспечить их профессионально-личностное самоопределение по отношению к рассматриваемым педагогическим позициям а именно:

- рассмотреть педагогику как совокупность разнородных педагогических теорий, систем и технологий, самоопределиться в многомерном педагогическом пространстве выразив собственную педагогическую позицию и личностно-актуальную для себя проблематику;

- приобрести опыт выражения своей педагогической позиции в форме самостоятельно выполненных разработок: фрагментов уроков, открытых заданий, послесловия к лекциям;

- в режиме проводимых оргдеятельностных семинаров научиться моделировать педагогическую реальность, используя для этого собственные разработки;

- использовать инновационные технологии, позволяющие сочетать личностную творческую самореализацию будущего педагога с одновременным усвоением им системы знаний, умений и навыков в процессе предметной подготовки

Идея продуктивно-деятельностного практического освоения курса «Педагогика» заложена в разработанном учебно-методическом комплексе, который доминантно направлен на овладение студентами базовых элементов педагогических знаний, умений и навыков, личностных, эмоционально-ценностных ориентаций студентов в процессе практической работы по предмету

Темы УМК собраны в модули. В основу модульной интерпретации учебного курса положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, то есть, то необходимое и достаточное знание (тезаурус);

- чередование учебно-познавательной и учебно-практической частей модуля, обеспечивающих алгоритм формирования профессионально-педагогических умений и навыков;

- системность контроля, представленная в практических упражнениях, и приводящая к формированию способностей студентов трансформировать приобретенные навыки и умения в контексте своей будущей профессионально-педагогической деятельности.

Основными задачами УМК выступают:

- формирование опорных понятий педагогики;

- анализ исторических и современных педагогических концепций;

- умение объяснять различные педагогические ситуации;

- овладение алгоритмом решения педагогических задач;

- приобретение навыков работы педагогической литературой;

- приобретение первоначальных навыков профессиональной рефлексии.

В связи с интересом будущего учителя к творческой составляющей педагогической профессии нужна особая технология, способствующая развитию личностной эмоционально-ценностной реакции на рассматриваемые педагогические позиции. В создании такой технологии во многом могут помочь арт-технологии [2],

главные черты которых – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу личностной выразительности, которые обеспечивают развитие творческого потенциала личности через систему эмоционально-образных механизмов. В процессе реализации этих технологий формируется мотивационно-ценностное отношение студента к содержанию образования; сохраняется устойчивое внимание на основе эмоционального восприятия учебного материала; появляется чувство раскованности, свободы, расположенности к собеседнику; формируется способность переводить знания в личностный смысл; развивается позитивное творческое самочувствие.

Использование разработанного учебно-методического комплекса с применением арт-технологий обеспечит обновление целей, содержания, технологий педагогической подготовки будущего бакалавра для переориентации профессионального образования с предметной модели на личностно-ценностную.

Педагогика-это наука
Единения взрослых и малых.
Да отступит серая скука!
Атмосфера дружбы настала.
Глобус самых умных понятий
Отзывается пониманием, если
Главный импульс занятий
Исключает скуку из знания.
Кладовая добра и участия.
Априори, где все люди счастливы!

Литература

1. Арт-педагогика: Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования.- Мухаметзянова Л.Ю.-Казань: Издательство «Данис», ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2014.-118 с.
2. Васильева О.Ю. Интервью «Независимой газете» [Электронный ресурс].– Режим доступа: www.ng.ru/ideas/2017-01/20/8_6908_ministr.html.
3. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: монография/Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А.; под научной редакцией академика РАО Г.В.Мухаметзяновой. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2011. – 141с.
4. Программно-методическое обеспечение реализации проектно-целевого подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин (для работников системы профессионального образования): Гильмеева Р.Х., Корчагин В.Н., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А., Аксенов В.В. Учебно-методическое пособие для преподавателей дисциплин гуманитарного цикла / под научной редакцией чл.-корр. РАО Мухаметзяновой Ф.Ш. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2015. – 96 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПОРИЦАНИЕ» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрываются современные подходы к применению фразеологизмов в процессе обучения английскому языку в ВУЗе; выделяется связь между фразеологией и другими языковыми дисциплинами как лексика и грамматика.

Ключевые слова: фразеологическая единица, обучение фразеологизмам, грамматика, лексика.

Фразеологизмы - это важный материал, используемый в обучении. Довольно сложно отыскать курс английского языка, в который не входит элемент изучения фразеологизмов. Фразеологизмы являются проекцией человеческого опыта, его восприятия картины мира в целом. Благодаря обобщенному характеру фразеологизмов, их можно использовать на всех этапах высшего образования, как на бакалавриате, так и в магистратуре. Целью обучения фразеологизмам является овладение искусством иносказания, иллюстрации своей мысли в краткой, запоминающейся форме.

Использование фразеологизмов в педагогической практике, обуславливает овладение предметом «английский язык» на более высоком уровне, расширение словарного запаса, а с другой стороны расширяет познания в области страноведения.

Актуальность данного научного исследования заключается в важности применения фразеологизмов для студентов языковых факультетов в качестве материала для совершенствования речевых и языковых компетенций.

Объектом исследования были выбраны фразеологические единицы со значением «порицание».

Теоретической основой для статьи послужили работы известных отечественных и зарубежных методистов, таких как А. В. Кунин, Б. А. Ларин, Н. М. Шанский, Logan П. Смит, Т. Сейвори, В. Гроув, С. Поттер, Дж. Л. Апперсон.

Внедрение курса изучения фразеологизмов может способствовать лучшему усвоению языка не только для студентов языковых специальностей, но и для других. Фразеологизмы помогают тренировать произношение, оттачивают грамматические навыки. Кроме того, такая языковая единица как фразеологизм прочно ложится в память, что способствует быстрому запоминанию материала.

Изучение такой темы как «Фразеология» в вузе требует от студентов умения анализировать, находить аналогии между английским и русским языком, умения грамотно переводить без потери экспрессивности и, прежде всего, познавательной активности. В данном случае важно использовать творческий подход при комбинировании достижений прошлого и современных методик.

При изучении фразеологии преподаватель ВУЗа применяет следующие формы обучения:

- лекции
- практические занятия
- рефераты, доклады и т. д.

Успешное обучение складывается из усвоения теории о фразеологии и умения их применять на практике, т.е. в устной, письменной речи.

Выбор фразеологизмов со значением «порицание» обусловлен практической направленностью данной коннотации. Нам часто приходится употреблять слова, выражения со значением порицания, когда мы хотим кого-то в чем-то обвинить, указать на какие-либо недостатки.

Условно, данные фразеологические единицы можно разделить на 2 категории:

- Неободрительное отношение к чертам характера человека;

- Неободрительное отношение к внешности человека.

Важно понимать, что данные фразеологизмы несут в себе негативный оттенок, соответственно, их следует употреблять с осторожностью.

Для выражения негативного отношения к чертам характера человека можно применить следующие фразеологизмы:

Armchair critic

Диванный критик — человек, который позволяет себе комментировать и критиковать действия других, не пытаясь при этом им помочь. Ведь сидя на мягком диване и глядя на происходящее со стороны так удобно быть стратегом.

It's easy to be an armchair critic, but no one ever takes action to help solve the problem. — Легко быть диванным критиком, но никто так и не предпринял никаких действий, чтобы помочь решить проблему.

Busybody

«Кумушка», сплетник(-ца) — тот, кто хочет все про всех знать и постоянно сует нос в личную жизнь других людей (poking their nose into people's personal lives). В английском языке такого человека также называют nosy («излишне любопытный», букв. «носатый»), и ему частенько напоминают: mind your own business («займись своими делами, не вмешивайся»).

Более точным аналогом русского выражения «любопытная Варвара» является английская идиома nosy parker, произошедшая от фамилии одного излишне любопытного архиепископа.

My aunt is such a busybody — she's always asking nosy questions about my love life. — Моя тетушка такая сплетница: она всегда задает слишком любопытные вопросы о моей жизни.

Cheapskate

Скряга, жадина — слишком прижимистый и чересчур бережливый человек.

John bought his mother a \$5 gift for her birthday. I can't believe what a cheapskate he is! — Джон купил своей матери на день рождения подарок за 5 фунтов. Подумать только, он такой скряга!

Couch potato

«Овощ», ленивый человек, проводящий все время сидя или лежа перед телевизором, играя в видеоигры или занимаясь другим малоподвижным видом деятельности.

Stop being a couch potato — turn off the TV and go get some exercise. — Не будь «овощем», выключи телевизор и пойдешь сделай зарядку.

Behind the times / a fuddy-duddy / to stick in the mud

Behind the times — консерватор, человек, отставший от времени. В более «тяжелом» случае, fuddy-duddy — ретроград, брюзга, критикующий все новое (эта идиома менее дипломатична и более критична, чем предыдущее выражение).

To stick in the mud переводится «отставать от времени», а буквально означает «увязать в грязи».

My grandfather doesn't have an e-mail address. He's a little behind the times. — У моего дедушки нет адреса электронной почты. Он немного отстал от времени.

Goody-goody / goody two shoes

Паинька, святоша, «тише воды, ниже травы»... Человек, «правильный» до приторности. Идиома используется, чтобы подчеркнуть неискренность такого поведения.

Mary was a goody two shoes in high school, but when she went to college she turned into a real rebel. — В школе Мэри была тише воды, ниже травы, но, попав в колледж, она превратилась в настоящую бунтарку.

Slimeball

Подонок, человек, которого все ненавидят.

“Harry dumped Kate and immediately started trying to hook up with her 16-year-old sister. What a slimeball!” – Гарри бросил Кейт и тут же начал встречаться с ее 16-летней сестрой. Какой подонок!

Если же мы хотим выразить свое недовольство по поводу внешнего облика человека, целесообразно применить данные фразеологические единицы:

(to) cut a dash

Щеголять, пускать пыль в глаза:

Wearing his new military uniform, my father cut a dash on his wedding day. — В день своей свадьбы мой отец щеголял в новой военной форме.

Dressed to kill

Быть в высшей степени нарядным, разодетым в пух и прах:

She arrived at the reception dressed to kill. — Она явилась на прием, разодетая в пух и прах.

Down at heel

Бедно одетый, в стоптанных башмаках:

That down-at-heel student became a successful writer. — Тот плохо одетый студент стал успешным писателем.

Face only a mother could love

Уродливое, непривлекательное лицо:

The poor guy has a face only a mother could love. — У бедняги было лицо, полюбить которое смогла бы только родная мать.

Face that would stop a clock

Уродливое лицо (буквально: «которое бы остановило часы»):

You'll recognize him — he's tall and thin, with a face that would stop a clock! — Ты узнаешь его — он высок и худ, а его лицом можно детей пугать!

Look a sight

Представлять собой жалкое зрелище:

She looks a sight in that dress! — В этом платье она выглядит ужасно!

Mutton dressed as lamb

Это выражение описывает молодящуюся даму, которая носит одежду, предназначенную для молодых (букв.: «баран, переодетый ягненком»):

The style doesn't suit her — it has a mutton-dressed-as-lamb effect on her! — Этот стиль ей не идет — у нее вид барана, переодетого ягненком!

(all) skin and bone

«Кожа да кости», чрезмерно худой:

After trekking in the Himalayas, he was all skin and bone. — После похода в Гималаи от него остались кожа да кости.

Thin on the top

Лысеющий:

Uncle Jack gone a bit thin on the top in the last five years. — За последние 5 лет дядя Джек немного облысел.

(as) ugly as sin

«Страшен как смертный грех», крайне непривлекателен:

Have you seen our new neighbour's dog? It's as ugly as sin! — Ты видел собаку нашего нового соседа? Страшна как смертный грех!

Vertically challenged

Саркастическое определение невысокого человека (букв. «вертикально неполноценный»):

High shelves are inconvenient for vertically challenged shoppers. — Расположенные высоко полки неудобны для покупателей, не отличающихся высоким ростом.

Нельзя не повториться и не отметить, что данные фразеологические единицы очень полезны для расширения словарного запаса, но так же, на наш взгляд, они могут послужить отличным материалом для изучения грамматики.

Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются не как "формы" и "структуры", а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Сторонники прямых методов утверждают, что имплицитный подход к обучению грамматике, когда многократное повторение одних и тех же грамматических конструкций в разнообразных ситуациях вырабатывает на конечном этапе вовсе не допускать грамматических ошибок в речи. В связи с этим, являясь с одной стороны средством выражения отношений, а с другой стороны формами и конструкциями в речи, фразеологические единицы эффективно способствуют автоматизации грамматических форм.

Так, повелительное наклонение выполняет в общении побудительную функцию, и, в данном случае, с его помощью можно выразить просьбу, совет, пожелания, неодобрение.

Например:

Don't be such a **worrywart**! It's just unfortunate circumstances, it's not like it's the end of the world.

Don't **cut a dash** by wearing that expensive white dress on your friend's wedding day! No one is going to like it.

Можно также использовать фразеологические единицы при изучении неправильных глаголов английского языка. Сюда можно отнести такие фразеологизмы:

I tried and tried to tell everybody about the fire security, but she **broke in** all the time.

I believe this is the last time when you've gotten away with cheating in your maths tests.

If you had **given** all of my secrets **away**, I'd be in much trouble right now.

The mugger **beat him up** and stole his wallet.

Практика показывает, что процесс освоения конструкций as...as не представляет сложности, если материал предлагается по возможности в виде фразеологизмов. Например:

He is **as pale as corpse**, something terrible must have happened.

I don't think that her winning a major tournament justifies her being **as proud as a peacock**.

Также, использование фразеологизмов позволяет закрепить тему артиклей:

I could tell that John was embarrassed - he turned **as red as a beet** as soon as he saw me.

Don't leave your high hopes on that meeting! **Do not sell the bears skin before you have caught it**.

Вряд ли можно построить обучение грамматике полностью на материале фразеологизмов, но представляется целесообразным их использование для иллюстрации грамматических явлений и закрепления их в речи.

Лексико-грамматическая насыщенность фразеологических единиц позволяет использовать их не только при объяснении и активизации многих грамматических явлений, но и для обогащения лексического запаса. Фразеологические единицы могут употребляться в упражнениях на развитие речи, в которых они используются в качестве стимула. Одну и ту же поговорку или поговорку можно интерпретировать по-разному. Поэтому, на основе данной поговорки или поговорки учащиеся учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т.е. демонстрируют различные способы их размещения в речи. Поэтому, использование поговорок и поговорок на уроках иностранного языка развивает творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь.

Заучивание фразеологических единиц не только развивает память учащегося, но и позволяет научиться адекватно отбирать лексические единицы и развивает эмоциональную выразительность речи.

Необходимость поисковых средств эквивалентного перевода выражений на родной язык развивает переводческие навыки и умения. К тому же, работа с фразеологизмами стимулирует интерес учащихся к работе со словарем.

Литература

1. Литвинов, П. П. 100 английских глаголов. 1000 фразеологизмов. Ключ к суперпамяти / 100 English Verbs: 1000 Idioms: A Key to Supermemory / П.П. Литвинов. - М.: Астрель, АСТ, Транзиткнига, 2006. – С.563-567.
2. Ухтомский, А. В. Английские фразеологизмы в устной речи / А.В. Ухтомский. - М.: Либроком, 2009. – С.23-24.
3. Шафрин, Ю. Д. Идиомы английского языка. Опыт использования / Ю. Д. Шафрин. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – С.230-266.

УДК 378

*В.М. Панфилова
Казанский федеральный университет,
г. Елабуга, Россия*

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИЗ КАТЕГОРИИ «КОММУНИКАЦИЯ»

Аннотация. В статье предлагается вариант конструирования учебного модуля, нацеленного на формирование универсальных компетенций из категории «коммуникация». Описываются методические наработки практико-ориентированного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, учебный модуль.

Раздел «Иностранный язык» входит в состав модуля «Культура коммуникаций», базовой части ОПОП ВО Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование. Раздел «Иностранный язык» имеет практико-ориентированный характер и построен с учетом знаний, навыков и умений, приобретаемых студентами в процессе изучения социальных дисциплин и дисциплин профессионального цикла, а так же уровня сформированности иноязычной компетентности по результатам школьного обучения [1].

Содержание курса предполагает применение студентами фоновых технических и социокультурных знаний в освоении иностранного языка, коммуникативные умения

расширяют возможности студентов участвовать в учебно-исследовательской деятельности.

Целью освоения раздела «Иностранный язык» является: закрепление и углубление умений и навыков, полученных на предыдущем этапе обучения; формирование компетенций, требуемых для подготовки к полноценной профессиональной деятельности с использованием иностранного языка в качестве эффективного инструмента профессионального общения и исследования.

Основные задачи заключаются в дальнейшем расширении и углублении коммуникативных навыков и фоновых знаний в области профессиональной деятельности:

– формирование знания и понимания возможностей и способов использования иностранного языка для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, задач профессиональной деятельности;

– формирование способности выстраивать межличностное и межкультурное общение в зависимости от коммуникативного контекста;

– формирование способности к взаимодействию в целях личностного роста и эффективной коммуникации в профессиональной деятельности;

– формирование способности к самообразованию и саморазвитию в сфере языковой культуры.

Развитие языковой компетентности рассматривается как единый взаимосвязанный процесс активизации общих и специфических языковых компетенций для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, задач профессиональной деятельности.

Процесс обучения предполагает сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, в том числе коллективной групповой работы в формате выполнения профессионально-ориентированных проектных заданий, которые нацелены на развитие творческой активности и инициативы в овладении иностранным языком, на расширение кругозора и использование приобретенных и усовершенствованных компетенций в процессе профессиональной коммуникации.

Программа раздела «Иностранный язык» строится с учетом следующих педагогических и методических принципов: коммуникативной направленности, культурной и педагогической целесообразности, интегративности, нелинейности, автономности студентов.

Программа позволяет: обеспечить максимальную прозрачность курса; моделировать многоуровневый/моноуровневый курс; планировать индивидуальные траектории образования для отдельных студентов; стимулировать углубленное изучение иностранных языков.

Требования к результатам освоения содержания раздела модуля.

Освоение раздела «Иностранный язык» направлено на формирование компетенций бакалавра из категории (группы) универсальных компетенций «Коммуникация», а так же профессиональной компетентности (см. таблицу 1.)

Перечень планируемых результатов обучения

Код компетенции	Формулировка компетенции	Результаты обучения
УК-4	Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном (ых) языке (ах)	<p>Знает - основные нормы современного русского и иностранного языков (орфографические, пунктуационные, грамматические, стилистические, орфоэпические) и систему их функциональных стилей.</p> <p>- систему норм современного русского и иностранного языков (орфографических, пунктуационных, грамматических, стилистических, орфоэпических) и систему их функциональных стилей в ее динамике.</p> <p>Умеет - пользоваться основной справочной литературой, толковыми и нормативными словарями русского и иностранного языков.</p> <p>- пользоваться основной справочной литературой, толковыми и нормативными словарями русского и иностранного языков; основными сайтами поддержки функциональной грамотности в сети «Интернет».</p> <p>Владеет - навыками создания на русском и иностранном языках грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативного характера, ориентированных на соответствующее направление подготовки / специальность (владеть иностранным языком на уровне А2. Предпороговый уровень (понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни, например, основные сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.; может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы; в простых выражениях могут рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни));</p> <p>- навыками создания на русском и иностранном языках грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативно-исследовательского характера, ориентированных на соответствующее направление подготовки / специальность (владеть иностранным языком на уровне В1. Пороговый уровень (понимает основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учёбе, досуге и т. д.; умеет общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; может составить связное сообщение на известные или особо интересующие обучающего и собеседника темы; может описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать своё мнение и планы на будущее)).</p>

Разворачивание учебного модуля осуществлялась по специально сконструированной дидактической модели (см. рисунок 1.)



Рисунок 1. Модель формирования универсальных компетенций

Для реализации компетентного подхода при реализации раздела учебного модуля широко используются активные и интерактивные формы организации и проведения занятий. Интерактивные формы позволяют организовать активное взаимодействие всех участников учебного процесса, обмен аутентичной профессионально важной информацией на иностранном языке и приобрести умения профессионального общения.

В разделе модуля, во-первых, увеличено количество учебных часов на интерактивное обучение. Во-вторых, используется большой арсенал интерактивных форм и методов: проблемные ситуации, воображаемые ситуации; ролевые игры и игровые ситуации; имитации; интервьюирование и др. (см. таблицу 2.)

Таблица 2

Активные и интерактивные методы раздела учебного модуля

Сем естр	Вид занятия	Используемые активные и интерактивные формы и методы	Количество часов
1	АР	Ролевые игры, работа с электронными словарями, использование ИКТ (в том числе работа в фонолабораториях, работа с Интернет-материалами, веб-квесты), конкурсы, деловые игры, круглые столы, конференции, пресс-конференции, интервью	36
2	АР	Ролевые игры, проекты, работа с электронными словарями, использование ИКТ (в том числе работа в фонолабораториях, работа с Интернет-материалами, веб-квесты), конкурсы деловые игры, круглые столы, конференции, пресс-конференции, интервью,	36
3	АР	Проектные работы, презентации, олимпиада, конкурсы стихов, песен, викторины	36
Итого			108/ 3 зачетные единицы

Особенно следует отметить возрастающую роль профессионально-игровых форм обучения. Так, например, разыгрывание ролей – игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

- наличие задачи и проблемы, распределение ролей между участниками их решения. С помощью метода разыгрывания ролей может быть имитирована профессиональная ситуация, например, совещание специалистов, конфликты в профессиональной среде и т.п.;

- 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 обсуждения и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т.д.

Например, в ходе изучения теоретического материала учебной темы «Профессиональная (учебная) деятельность, род занятий. Поиск работы», студентами осваиваются такие грамматические темы как, сложные предложения, страдательный залог и т.п. После овладения необходимым лексическим и грамматическим материалом, в том числе в виде самостоятельной работы по составлению анкеты, резюме и тематического глоссария, можно провести ролевую игру «Прием на работу», в которой один студент выступает в роли работодателя, другой – в претендента. При

этом, следует иметь в виду, что данную профессионально-ориентированную ситуацию можно разыгрывать на нескольких уровнях сложности: 1) стандартная ситуация в определенной мере типична, часто повторяется при одних и тех же обстоятельствах, имеет одни и те же источники, причины, может носить как положительный, так и отрицательный характер; 2) критическая ситуация нетипичная, как правило, застигает врасплох, разрушает первоначальные расчеты, планы, требует немедленного вмешательства; 3) экстремальная ситуация или чрезвычайное происшествие.

Учитывая особенности практико-ориентированного обучения студентов, в которых имеет место необходимость создания проблемных, нетипичных педагогических ситуаций, для них показано ролевая игра второго и третьего уровня сложности, то есть прием на работу в критической или в экстремальной ситуации. Интеграция форм и методов работы позволяет одновременно развивать различные виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо. Это обеспечивает решение коммуникативных задач в процессе ролевой игры, в употреблении грамматических, лексических форм, что позволяет реализовать одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью, тем самым обеспечивая развитие различных видов иноязычной компетентности.

Интересными являются задания с использованием метода «круглого стола» и дискуссий. Метод «круглого стола» является разновидностью диалога. Он требует от преподавателей реализации принципа коллективного обсуждения проблемы, умения соединить элементы доказательства и убеждения в ходе дискуссии. Перед проведением «круглого стола» студентам дается время на формулирование собственного мнения. Далее студент высказывается от своего лица по поставленной проблеме. Примерами организации профессионально-ориентированных круглых столов могут служить темы: «Проблемы трудоустройства», «Анализ перспектив развития изучаемой науки», «Плюсы и минусы образования в России и за рубежом».

Групповая дискуссия рассматривается как процесс диалогического иноязычного общения, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместной коммуникативной деятельности студентов в обсуждении и разрешении теоретических и практических профессионально-ориентированных проблем. В дискуссии студент учится точно выражать свои мысли, в докладах и выступлениях активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно выражать, опровергать ошибочную позицию оппонента. Примерами организации профессионально-ориентированных дискуссий могут служить темы: «Волонтерские движения», «Перспективы карьерного роста», диалог – обмен впечатлениями об участии в интернет форуме, web-семинаре и др. Отметим, что ведение дискуссии на иностранном языке требует высокого уровня развития коммуникативных умений, владения лексическим и грамматическим материалом, в ней имеет место спонтанность высказывания, непринужденность атмосферы, обогащение информацией. Данные условия ведения дискуссии показывают, что именно для студентов данный метод обучения является наиболее адекватным. В такой работе студент получает возможность построения собственной учебно-профессиональной иноязычной деятельности, что приводит к высокому уровню его интеллектуальной и личной активности, включенности в процесс учебного познания. Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами в процессе самостоятельной работы.

Поскольку педагогические тексты весьма разнообразны по своему стилю, форме и содержанию, нами был разработан и апробирован ряд учебно-игровых процедур, ориентированных на развитие компонентов иноязычной компетентности. Например,

для развития социокультурной субкомпетнции используются профессионально-ориентированные тексты и игровые коммуникативные упражнения, отражающие социокультурные особенности страны изучаемого языка. Так, например, по теме «Страна изучаемого языка (язык, культура, традиции, обычаи)» студентами в форме ролевой игры проводится интерактивная экскурсия по достопримечательностям страны изучаемого языка «Что? Где? Когда?». В ходе проведения интерактивной экскурсии преподавателем проводится экспертная оценка уровня сформированности социокультурной компетентности студентов с помощью специально разработанной карты оценки.

Таким образом, использование активных групповых форм обучения студентов позволяет эффективно формировать структурные элементы и компоненты иноязычной компетентности. Эффективность формирования универсальных компетенций из категории «Коммуникация» значительно возрастает, если проблемные задачи, задания, ситуации имеют не просто учебный, а личностный смысл. Это возможно при использовании в учебном модуле активных форм, методов и приемов обучения. Следует отметить, что данные методы обучения способствуют развитию у студентов рефлексии, без которой невозможно профессиональное становление и развитие.

Литература

1. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Том. 20. № 5. С. 142-152

УДК 378

*А.Н. Панфилов, М.А. Панфилов
Казанский федеральный университет,
г. Елабуга, Россия*

МАТРИЦЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕТИ ВУЗ-ШКОЛА

Аннотация. В статье раскрываются специфические особенности практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в сетевом взаимодействии вуз-школа; обоснованы нормативные и организационные характеристики сетевого взаимодействия вуз – школа; представлены матрицы взаимодействия вуз-школа.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, матрицы взаимодействия.

Главной целью практической подготовки будущего учителя является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей профессиональной деятельности в условиях конкретной образовательной организации (ОО). Для реализации такого практико-ориентированного подхода в реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) потребуется сконструировать новую систему школьно-вузовского партнерства, функционирующую на основе сетевого взаимодействия.

Практико-ориентированное педагогическое образование не может обойтись без сетевого взаимодействия по двум причинам.

Первая причина правовая. О сетевом взаимодействии при реализации образовательных программ говорится в Федеральном законе «Об образовании в РФ». Статья 15, посвящена непосредственно сетевым формам обучения: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций». Действующий Федеральный закон «Об образовании в РФ» разрешает использовать образовательный потенциал школ, колледжей, вузов и ориентирует образовательные организации на более широкий круг партнеров. По сути это нормативная основа межведомственного подхода к реализации образовательных программ разного уровня.

Сетевое взаимодействие между образовательными организациями (ВУЗ и школа) по реализации образовательных программ высшего образования реализуется в соответствии с частью 1 статьи 13 и статьей 15 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [3], методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ (письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. N АК-2563/05) [2].

Вторая причина содержательная. Применительно к профессиональной подготовке педагога для школы это можно изложить так: в центре сетевого взаимодействия находится студент, который выстраивает и реализует свой индивидуальный образовательный план профессионального образования, а в качестве «сетевого события» - учебный модуль, производственная практика в ОО, консультации учителя-наставника, НИРС, учебные и исследовательские проекты и т.д. [1].

Организационные аспекты сетевого взаимодействия вуз – школа.

1. Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями, построенного на принципах школьно-вузовского партнерства включает: разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве; проведение такого отбора; сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации ОПОП; оформление договорных отношений с партнером; разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка компетенций (ОПК и ПК), соответствующих задачам учебных модулей; разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности компетенций.

2. Организация и проведение контроля уровня сформированности компетенций студентов, осваивающих соответствующий учебный модуль.

Формы работы студента, учителя - наставника и координатора от вуза.

Учебная работа будущего педагога в процессе прохождения тематической практики учебного модуля под руководством опытного педагога-наставника предполагает: включенное наблюдение образцов профессиональных действий педагогов; участие в анализе урока; планирование уроков (индивидуальное и в группе других студентов); совместное проведение уроков с педагогом-наставником; самостоятельное проведение уроков; контроль выполнения учебных задач обучающихся и др.

По мере прохождения практики, предусмотренной программой учебного модуля (УМ), студент осуществляет под руководством учителя-наставника переход от действия, осуществляемого под полным контролем учителя-наставника, к действию,

осуществляемого с некоторой помощью учителя-наставника (в ряде случаев совместного с ним), и, наконец, к самостоятельному профессиональному действию.

В ходе реализации практики учебного модуля (чаще всего распределенная форма) и длительных педагогических практик (концентрированная форма с отрывом от аудиторных занятий, стажерская практика и др.) необходимо учесть риск дублирования функций учителя-наставника (являющегося педагогом общеобразовательной школы) и координатора такой практики из числа профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедр вуза. Необходимо различать профессиональные задачи учителя-наставника и координатора вуза, чтобы избежать дублирования их действий, противоречий в их оценке действий студента, возможных конфликтов между ними.

Таким образом, в практике сетевого взаимодействия вуз – школа необходимо сконструировать и освоить (например, используя курсы повышения квалификации) технологию формирования новых профессиональных стереотипов учителей школ и ППС кафедр вузов участников сетевого взаимодействия.

По типу вовлеченных субъектов, определяющему основные функции сетевого взаимодействия вуз – школа может быть реализовано по типу «социальное партнерство». То есть, сетевое взаимодействие образовательных учреждений несет в себе кардинальное отличие от иерархического взаимодействия. Нормы деятельности задаются естественным образом внутри сети образовательных учреждений, основываясь на реалиях деятельности каждого участника сети. Тогда, образовательная сеть – это совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга.

В этом случае может использоваться модель сетевого взаимодействия – Ассоциация образовательных учреждений. Целью создания ассоциации является координация деятельности входящих в нее юридических лиц, а также представление и защита общих интересов. В Российской Федерации деятельность ассоциаций регламентируется Гражданским кодексом и законом «О некоммерческих организациях».

Основные характеристики сетевого взаимодействия вуз – школа.

1. Независимость членов сети – образовательные организации имеют определенную степень свободы, достаточную для возможности определять приоритеты по характеру и направленности собственной деятельности. Принципиальными являются два основных типа ответственности: перед самим собой за собственный успех и результат достижения самостоятельно поставленной цели и перед вышестоящей инстанцией за достижение результата, заданного целью, поставленной извне.

2. Объединяющая цель – представляет собой достаточно сложный феномен, несущий в себе смысл функциональной основной идеологии сетевого взаимодействия – сотрудничество. Объединяющая цель в сетевом взаимодействии организаций строится на индивидуальном прогрессе каждого члена сети, недостижимом вне сети. Как правило, объединяющая цель основана на заинтересованности членов сети в использовании совместных статусных, материальных, информационных ресурсов сети.

3. Добровольность связей – работники образовательных организаций осуществляющих сетевое взаимодействие опираются на право выбора партнеров по проектной команде и принятие ответственности за свою ресурсную позицию, достаточно самостоятельно определяют структуру своего взаимодействия по конкретным проектам.

5. Множественность уровней взаимодействия – сетевое взаимодействие вуз – школа осуществляется: по административным каналам (администрация вуза – администрация школы); напрямую, между теми объединениями в вузе и школе

(кафедра вуза и методическое объединение в школе, лаборатории и др.) и людьми, которые и должны реально вместе решать необходимые вопросы. В этой связи и возникает реальная множественность уровней взаимодействия, поскольку каждый член сети может взаимодействовать как с членами своего уровня сети, так и с представителями других уровней.

Алгоритм организации сети вуз-школа: формирование участников сетевого взаимодействия; подготовка договоров, положений о проведении сетевых работ участниками сетевого взаимодействия; подготовка пакета образовательных услуг в сетевом взаимодействии; формирование групп студентов с утвержденными и согласованными между участниками сетевого взаимодействия, индивидуальными учебными траекториями; подготовка бюджета, сетевого графика и расписания пакета сетевых образовательных услуг.

Матрицы взаимодействия.

Матрицы взаимодействий являются полезным проектировочным средством исследования системы взаимодействия организаций на разных уровнях. Проведенный анализ имеющегося опыта реализации ОПОП в сетевом взаимодействии вуз-школа позволил выделить матрицы взаимодействия (см. таблицы 1, 2, 3)

Таблица 1

Матрица проектируемых результатов сетевого взаимодействия

Результаты ООВО	Результаты ОООВО
Сетевая школа - место разворачивания практико-ориентированной части учебных модулей, программ практик	Повышение квалификации педагогического коллектива под задачи ОО
Школа позволяет: обучающимся, осваивающим ОПОП, получить возможность наблюдать за многообразием способов реализации профессиональных функций, стандартных, уникальных и специфичных для разных условий школьной социальной среды профессиональных действий; осуществлять профессиональные пробы, осваивать трудовые действия и целостную профессиональную деятельность; осуществлять НИР и рефлексии освоения профессиональной деятельности	Аудит учебно-воспитательного процесса
Сетевая школа площадка для реализации педагогических технологических разработок	Организация психолого-педагогических исследований (НИР и НИРС), направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности педагогов ОО, построение новых моделей реализации профессиональных функций и действий
Возможность «адаптационного ввода» студентов в школьную социальную среду	Расширение школьного образовательного пространства за счет включения в образовательный процесс ППС кафедр вуза и студентов, осваивающих ОПОП
Использование материальных и методических ресурсов школы	Использование материальных и научно-методических ресурсов вуза
Площадка для адресной профориентационной работы	Возможность адресной подготовки кадров (под школьную программу развития)

Расширение спектра образовательных услуг ООВО	Расширение спектра образовательных услуг ОООО
--	--

Таблица 2

Матрица содержания деятельности ППС кафедр вуза и учителей-наставников при изучении учебного модуля в сетевом взаимодействии

№	Место	Содержание деятельности учителя-наставника	Содержание деятельности координатора от вуза
1	Школа и / или ВУЗ	демонстрация образцов профессиональных действий; проблематизация и мотивирование студентов на усвоение содержания учебного модуля	формирование списка педагогических проблем; мотивирование студентов на усвоение содержания учебного модуля
2	ВУЗ	выполнение профессиональных проб в реальных условиях под контролем	интеграция теоретического материала, как средства решения педагогических проблем; отработка инструментария готовности к осуществлению профессиональных действий; выполнение профессиональных проб в «модельных условиях»
3	Школа	формирование профессиональных действий: демонстрация образцов профессиональных действий; совместное выполнение профессиональных действий; самостоятельные профессиональные пробы	анализ возникающих профессиональных затруднений; разработка программы НИРС
4	ВУЗ и школа	рефлексия, «сборка» индивидуальной модели профессиональных действий	рефлексия, «сборка» индивидуальной модели профессиональных действий
5	ВУЗ и школа	ввод в школьную социальную среду с целью профессиональной адаптации	формирование общего способа профессионального действия.

Таблица 3

Матрица степени ответственности участников сетевого взаимодействия по конструированию и реализации ОПОП

Задачи	ВУЗ			Школа		
Разработка требований к ОПОП (в соответствии с профилем)						
Разработка учебного плана						
Разработка программы Учебного модуля						
Разработка программ практик Учебного модуля и производственных практик						
Разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности компетенций обучающихся						
Разработка содержания и методики реализации «сетевых учебных событий»						
Разработка графика процесса реализации ОПОП в сетевом взаимодействии						
Разработка учебно-методической документации практической						

подготовки обучающихся на базе сетевой школы						
Сетевая школа разрабатывает программу практики в соответствии с содержанием ОПОП						
Утверждение разработанной сетевой школой программы практики						
Назначение координатора практики из числа преподавателей кафедр						
Назначение из числа опытных педагогов, обладающих профессиональными компетенциями в соответствии с профессиональным стандартом педагогических работников, учителей-наставников, осуществляющих руководство за проведением практической подготовки обучающихся						
Сетевая школа создает необходимые условия для прохождения обучающимися практической подготовки						
Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями.						
Профессиональные пробы						
Определение педагогических проблем и задач						
Изучение теоретического материала модуля как способа решения педагогических проблем и задач.						
Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект).						
Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум)						
Учебная практика: выполнение профессиональных действий в сетевой школе в условиях супервизии						
Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий						
Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия						
Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС						
Формирование общего способа профессиональных действий (реализация профессионального действия в пространстве возможностей)						
Проведение контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций обучающихся						

Ответственный (О) – полностью отвечает за выполнение задачи и вправе принимать решения по способу ее реализации.

Исполнитель (И) – исполняет задачу, но не несет ответственности за способ ее решения.

Консультант (К) – наблюдает за ходом исполнения задачи, дает рекомендации по способу и качеству реализации.

Литература

1. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Том. 20. № 5. С. 142-152
2. Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 N АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации

образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»). [Электронный ресурс]. – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185451/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 371.134

Л.Н.Рулиене
Бурятский государственный университет,
г. Улан-Удэ, Россия

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ТЬЮТОРОВ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлена магистерская программа «Организация и сопровождение электронного обучения» как модель подготовки тьютора онлайн-обучения. Выделены целевой, содержательный и оценочный блоки модели. Отмечены особенности педагогической деятельности в условиях электронного обучения.

Ключевые слова: онлайн-обучение, тьютор, магистерская программа, электронное обучение.

Трансформация образовательного процесса в нашей стране в последние годы в большей степени вызвана усиливающимся влиянием цифровой революции [3] на скорость, характер и содержание педагогического взаимодействия.

Современные студенты и школьники кроме формального образования (в школе и вузе) имеют возможность получать информальное образование [1] за пределами формальной образовательной среды (в Интернете, повседневной жизни, окружающей культурно-образовательной среде, посредством общения, чтения, во время путешествий и т.д.).

Поэтому всё более популярной профессией становится работа тьютора электронного/дистанционного обучения [2], организующего эффективное изучение электронного курса. К задачам тьютора дистанционного обучения относятся: помощь в достижении наилучшего образовательного результата в условиях электронной информационно-образовательной среды; отслеживание хода обучения, анализ виртуальной посещаемости; обеспечение обратной связи с преподавателем для обсуждения выполненных заданий; организация групповых консультаций (тьюториалов); индивидуальное консультирование и поддержка индивидуального образовательного движения обучающихся; поддержка заинтересованности учащихся в обучении на протяжении всего курса.

Все перечисленные задачи не только отличаются от традиционных обязанностей учителя и преподавателя, но требуют изменения педагогического мышления. На смену традиционных субъектно-объектных отношений в педагогическом процессе (когда педагог выступал в роли «солиста» урока/лекции) утверждаются субъектно-субъектные отношения (педагог становится «аккомпаниатором» учебного занятия, дизайнером курса и конструктором рабочей программы).

В современной образовательной практике вузов преподаватель становится интерпретатором, а не транслятором информации; коммуникатором, а не

информатором; модератором; фасилитатором – активным помощник в процессе самообразования; тьютором – консультантом; менеджером; экспертом; инициатором учебных действий, генератором идей, координатором совместных усилий [4].

В этой связи актуальной основной образовательной программой высшего образования является программа магистратуры «Организация и сопровождение электронного обучения» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, реализуемая с 2016 г. в Бурятском государственном университете.

В рамках магистерской программы «Организация и сопровождение электронного обучения» внедрена модель подготовки магистра – менеджера и тьютора электронного обучения. Поясним, что мы используем термин «электронное обучение» как обучение, организованное в электронной информационно-образовательной среде, с помощью компьютерных технологий и Интернет-технологий. Онлайн-обучение как вид электронного обучения обеспечивается в режиме реального времени с помощью компьютера, подключенного к Интернету.

В данной публикации мы рассмотрим модель подготовки тьютора электронного обучения (онлайн-обучения), включающую три блока: целевой, содержательный и оценочный.

Целевой блок определяет цель образовательной программы - подготовка магистров – организаторов и тьюторов электронного обучения, обладающих профессиональной компетентностью для решения организационно-педагогических, научно-педагогических, научно-методических проблем электронного обучения. Выпускники магистратуры будут готовы исследовать образовательный процесс в контексте информатизации, совершенствовать образовательную практику в условиях электронной информационно-образовательной, обобщать и развивать отечественный и зарубежный опыт организации электронного обучения; осуществлять научную разработку проблем в области электронного обучения и организовывать научно-исследовательское сопровождение образовательных практик в рамках общероссийских проектов («Открытая школа», «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации» и др.); эффективно участвовать в проектировании образовательных моделей, программ и проектов в области электронного обучения, сопровождать их реализацию в системе общего и дополнительного образования, среднего и высшего профессионального образования; осуществлять психолого-педагогическую экспертизу электронного обучения.

В аннотации к рабочим программам дисциплин подробно охарактеризованы цели каждого курса. Так, цель освоения обязательной дисциплины профессионально-методического модуля (Б1.В.ОД.1.1) «Нормативно-правовые основы электронного обучения» является формирование представлений о методологических основах нормативно-правового обеспечения электронного обучения; ознакомление с основными нормативными и законодательными актами (в т.ч. международными), регламентирующими образовательный процесс с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; формирование умений работать с правовой документацией в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, разрабатывать положения, инструкции и т.д.

Содержательный блок включает дисциплины базового блока (Деловой иностранный язык, Инновационные процессы в образовании, Информационные технологии в профессиональной деятельности, Методология и методы научного исследования, Современные проблемы науки и образования, Качество электронного обучения, Научно-методическое обеспечение электронного обучения, Нормативно-правовые основы электронного обучения, Педагогика электронного обучения, Психология виртуального общения, Тьюторство как новая образовательная практика,

Философские основы электронного обучения, Экспертиза и аудит электронных курсов, Интернет-сервисы и инструменты ИКТ для эффективного обучения) и дисциплины по выбору (Дистанционные образовательные технологии в инклюзивном образовании, Массовые открытые онлайн-курсы как средство самообразования, Менеджмент и маркетинг электронного обучения, Организация и поддержка сетевой проектной деятельности в образовании, Разработка и администрирование портала электронного обучения, Сопровождение электронного обучения взрослых, Технологии медиаобразования. Разработка и сопровождение видеокурсов, Технологии электронного и смешанного обучения в гуманитарном образовании, Технологии электронного и смешанного обучения в естественнонаучном образовании, Электронный университет. Электронная школа).

Содержание курсов отражает современные проблемы организации и сопровождения электронного обучения. В частности, в рамках курса «Философия электронного обучения» магистрантам предлагается изучить разделы и темы:

- Теория и практика информационного общества: Информатизация как условие возникновения новой социальной реальности. Информационно-коммуникативная природа современного общества. Знания – главный ресурс информационного общества. Приоритеты и ценность образования в информационном обществе. Социальная стратификация и социальная мобильность в информационном обществе. Новый класс технократов и интеллектуалов. Понятия «когнитариат» и «меритократия». Понятие «информационная экономика». Информация и знания – основной ресурс современного производства. Изменение природы собственности в информационном обществе. Новая организация труда и форм занятости в информационном обществе. Понятие и структура власти в информационном обществе. Понятие «электронная демократия». Принцип гносеократии (власть знаний). Проблема субъектов социального развития в информационном обществе. Проблема отчуждения человека и перспективы ее освоения в информационном обществе;

- Основные характеристики информационного общества: увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества; возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг, рост их доли в валовом внутреннем продукте; нарастающая информатизация общества с использованием телефонии, радио, телевидения, сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ; создание глобального информационного пространства, обеспечивающего: (а) эффективное информационное взаимодействие людей, (б) их доступ к мировым информационным ресурсам и (в) удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах; развитие электронной демократии, информационной экономики, электронного государства, электронного правительства, цифровых рынков, электронных социальных и хозяйствующих сетей;

- 4-я промышленная революция (К.Шваб): технологии и прогнозируемые последствия. Большие данные, Интернет вещей, виртуальная и дополненная реальность, 3D-печать, печатная электроника, квантовые вычисления, распределённые реестры. Трансформация экономики, освобождение от рутины, прозрачность мира, индивидуализация человеческого мира, новые принципы реальности, социальное расслоение, расшатывание политических систем. 4-я промышленная революция и навыки-2020;

- Социальный конструктивизм - философия электронного обучения. Прикладная философия открытого образования (Андреев А.А., Солдаткин В.И.). Информатизация, глобализация и непрерывность образования. Философия Moodle - философия педагогики социального конструктивизма. Система основных принципов педагогики

конструктивизма. Конструктивизм в образовании. Педагогика социального конструктивизма и личностно ориентированный подход;

- Философия Moodle - философия педагогики социального конструктивизма. Социальный конструктивизм как теория о социо-психологическом конструировании социальной реальности в человеческой активности. Социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов. Л.С.Выготский и возникновение социального конструктивизма. Ж.Пиаже «Знание не передаётся, оно создаётся». Конструктивизм как педагогическая философия (М.Чошанов);

- Moodle как практическая реализация философии социального конструктивизма. Происхождение названия Moodle. История разработки системы дистанционного обучения Moodle. Преимущества системы дистанционного обучения Moodle. Основные возможности Moodle. Базовые средства обучения системы дистанционного обучения Moodle.

Оценочный блок представлен фондом оценочных средств (ФОС), в котором прописаны ожидаемые компетенции и оценочные средства текущего контроля успеваемости. Так, ФОС по дисциплине «Массовые открытые онлайн-курсы как средство самообразования» содержит практическое задание «Пройти обучение на одном из бесплатных сайтов для самообразования» (Arzamas - <http://arzamas.academy/about>; Лекториум - <https://www.lektorium.tv/>; Постнаука - <https://postnauka.ru/>; Академия- http://tvkultura.ru/about/show/brand_id/20898/; Stepik - <https://stepik.org/catalog/>; Coursera - <https://www.coursera.org/> и др.); максимальный балл за выполнение этого задания составляет 40 баллов; критерии оценки распределены следующим образом: 40 баллов выставляется, если онлайн-курс завершен на 100%; 20 баллов выставляется, если онлайн-курс завершен на 50%; 10 баллов выставляется, если онлайн-курс завершен на 30%.

ФОС по курсу «Тьюторство как новая образовательная практика» предполагает следующие задания:

1) подготовить обзор источников по теме «Тьюторство как новая образовательная практика», используя ресурсы научных электронных библиотек «КиберЛенинка» и «eLibrary»;

2) принять участие в форуме по темам: «Тьюторство в историческом аспекте», «Тьютор как профессия в современной системе образования», «Перспективы развития тьюторской деятельности в электронном обучении»;

3) подготовить презентацию «Тьютор в американской школе», «Биржа тьюторов (международная школа практической педагогики)», «Опыт АНО «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный город»; «Опыт израильской группы «Суламот»;

4) подготовить и опубликовать статью на тему (по выбору): Тьюторство в российских вузах: зачем студентам наставники? Тьюторское сопровождение студентов в университете: опыт реализации проекта "Тьюторы-студентам" на примере НИУ ВШЭ»; Особенности тьюторства в условиях электронной информационно-образовательной среды; Формы и методы работы тьютора электронного обучения.

ФОС по курсу «Сопровождение электронного обучения взрослых» включает задания:

1) Изучить Интернет-источники и представить электронный конспект изученных источников (план-конспект, текстуальный, свободный, тематический и форму представления электронного конспекта: таблица, схема, ментальная карта или облако слов) по следующей тематике: Особенности технологии обучения взрослых. Основные особенности обучения взрослых, исходные посылки и фундаментальные принципы андрагогики. Андрагогическая модель обучения в сравнении с

педагогической. Андрогика - наука об образовании взрослых. Принципы практического обучения взрослых; максимальный балл = 30 баллов; критерии оценки: 30 баллов выставляется, если выполнен текстуальный конспект в виде ментальной карты (облака слов); 20 баллов выставляется, если выполнен тематический конспект в виде схемы; 10 баллов выставляется, если выполнен свободный конспект или план-конспект;

2) Изучить системы презентационной графики (MS Power Point, Prezi, Macromedia Flash и др.) и подготовить презентацию по следующей тематике (по выбору): Корпоративный университет Сбербанка, Онлайн-университета третьего возраста Университета ИТМО; максимальный балл = 30 баллов; критерии оценки: 30 баллов выставляется, если презентация создана в Prezi или Macromedia Flash; 20 баллов выставляется, если создана интерактивная презентация Power Point; 10 баллов выставляется, если создана презентация Power Point.

Зачеты по курсам проводятся в форме публичной защиты заданий, выполненных в электронном курсе.

Нам представляется, что модель подготовки тьюторов онлайн-обучения отражает современные идеи развития образовательного процесса, озвученные на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего и среднего образования (23.12.2015), заседании Совета по науке и образованию (21.01.2016 г.), совещании Президента с правительством (27.01.2016).

В современном российском обществе спрос на электронное образование постоянно растёт, основными трендами развития системы образования в мире становятся глобализация и диджитализация. В России запущены проекты «Электронное образование для инвалидов», «Образование на русском». На Заседании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам (13.07.2016) Медведев В.А. заявил, что «В фокусе проектного управления будет развитие электронных форм образования, причём на всех этапах образовательного процесса: в школе, в университете, при повышении квалификации, при переобучении».

Существует необходимость в квалифицированных специалистах по организации и сопровождению электронного (онлайн) обучения. Нужно начать подготовку педагогических профессий будущего: учитель-онлайн, тьютор, игромастер, модератор, координатор образовательной онлайн-платформы, тренер по майнд-фитнесу и др.).

В Бурятском государственном университете имеется необходимое научно-методическое и учебно-методическое обеспечение создания и сопровождения электронной школы Бурятии. В БГУ с 2003 г. функционирует система дистанционного/электронного обучения, включающая кадровый, технико-технологический и программно-технологический компоненты (лаборатория ДО – ЦИТ – ОДТО - ЦИТиДО). Сотрудники ЦИТиДО БГУ имеют многолетний опыт проведения КПК по программам «Информационные технологии в деятельности учителя-предметника», «Информационные технологии в управлении образованием», «Информационные технологии в деятельности библиотекаря образовательного учреждения».

Поэтому можно запустить новый образовательный проект «Подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров для электронной школы Бурятии» на базе БГУ в рамках целевой магистерской программы «Организация и сопровождение электронного обучения», курсов профессиональной переподготовки «Тьютор электронного обучения» и серии курсов повышения квалификации «Организация образовательной деятельности в ЭИОС», «Технологии электронного обучения и ДОТ», «Технологии смешанного обучения», «Психолого-педагогическое сопровождение электронного обучения», «Нормативно-правовые и организационно-педагогические основы электронного обучения», «Проектирование электронной

информационно-образовательной среды школы», «Разработка и сопровождение электронных курсов и видео-уроков», «Технологии электронного обучения в реализации ФГОС».

Литература

1. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития // Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 2014.
2. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. -2011, №2. - С.163-181.
3. Розина И.Н. Цифровая революция в России: попытка исторического и терминологического анализа // Образовательные технологии и общество. – 2012, №2. - С.464-482.
4. Черкасова И.И. Технологии сопровождения и поддержки деятельности студента в контексте изменения педагогического мышления преподавателя // Вестник ЧГПУ. – 2013, №3. - С.171-181.

УДК 37.01

*Г.С. Самигуллина
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ДЕЛОВЫХ ИГР В ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена включением российского образования в мировое образовательное пространство, стандартизацией всех ступеней образования, актуализацией деятельностного подхода в обучении. В связи с этим, данная статья направлена на формирование рефлексивно-аналитических компетенций будущего учителя географии в условиях трансформации современного образования. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является системно-деятельностный подход. В статье представлены материалы апробации экологических коммуникативно-развивающих игр в курсе экономической и социальной географии. Концептуально исследование строилось на отказе от репродуктивного усвоения в процессе обучения в пользу проблематизации, сопровождаемой позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью; признании деловых игр в качестве отправной точки к активизации общей деятельности учителя-учащегося и проектирования условий по актуализации развития творческого потенциала участников учебного процесса. Использование деловых игр способствует организации эффективной обучающей среды, что объясняется сменой экстрактивных (лекции), интерактивных и интроактивных (самостоятельная работа) режимов проведения занятий. В связи с этим материалы статьи представляют практическую ценность для широкого круга педагогов-андрагогов.

Ключевые слова: рефлексия, деловая игра, экстрактивные, интерактивные и интроактивные режимы проведения занятий.

Формирование коммуникативной и рефлексивно-аналитической культуры участников образовательного процесса рассмотрим на примере экологических коммуникативно-развивающих игр в курсе экономической и социальной географии по

разработанному методическому пособию «Рефлексивно-аналитическая деятельность учителя географии». Игра «Нижнекамское водохранилище: за и против» разработана в процессе повышения квалификации с учителями географии. При разработке игры мы взяли за правило то, что, если мы хотим ввести новое в учебный процесс с учащимися, мы должны проделать это с учителем в первую очередь. Использование деловых игр позволяет решить как минимум три задачи: разрушение объективной изоляции участников учебного процесса, создание общего поля рабочих норм и ценностей в атмосфере взаимоуважения; профессионального обогащения; решение профессиональных проблем, возникших в методике преподавания предмета; реализация компетентностной парадигмы образования, формирование ключевых компетенций.

В основе проектирования рефлексивных образовательных практик лежат принципы личностно-ориентированной педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, личностно-опосредованного характера отношений, проблемности, коллективности, самоопределения, самостоятельности. Эти принципы обеспечивают возможность отказа от репродуктивного усвоения в пользу проблематизации, сопровождаемой позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью; выбора индивидуальной траектории продвижения в обучении и т.д.

Актуальность экологических деловых игр вызвана проблемами методики преподавания предмета. В своё время Н.Н. Баранский писал о дидактической возможности использования статистических данных. Позже В.П. Максаковский, анализируя существовавшие до недавних пор учебники географии, сравнивает их с прейскурантно-ценовыми справочниками, требующими одухотворения. Помимо решения частно-методических проблем, с помощью игры мы решили использовать её в целях развития творческого потенциала учителя [2,4].

Применение активных методов обучения, таких как, деловые игры, должно быть не практическим приложением к теоретическим вопросам, а напротив, служить отправной точкой к активизации общей деятельности учителя-учащегося и проектирования условий по актуализации развития творческого потенциала участников учебного процесса. В ходе игры предусмотрены два уровня рефлексии. Дидактическую игру отличает диагностирование результатов игры и обучающая цель, то есть дидактическая игра, готовится заранее педагогом-андрагогом и предполагает большой запас его знаний.

В основе формирования организационно-педагогических условий проведения деловых игр лежат следующие положения:

1. Единство развивающих технологических (системы методов, приемов и средств) и ценностных (системы ценностей, обслуживающих педагогическую технологию) установок.

2. Ценностная ориентация на гуманистическую педагогику сотрудничества. Это помогает более убедительно доказывать, что внедрение нового должно начинаться с преобразования и развития своего собственного творческого опыта.

3. Индивидуальный подход к развитию творческого потенциала учителя, что позволяет объективно определять систему знаний и умений учителя, более целенаправленно строить его индивидуальную образовательную деятельность.

Цель игры: выявление уровня информационной культуры; решение профессиональных проблем: использование ряда статистических данных в обучении географии с целью развития коммуникативной культуры; усиление внутри и межпредметных связей; умение педагога организовать и управлять информационным общением.

Дидактический материал: методическое пособие «Дополнения к курсу

социальная и экономическая география России и Татарстана».

Дидактические возможности игры: использование игровых условий для проявления креативных способностей обучающихся в обстановке психологического климата; развитие рефлексивно-аналитических способностей; охват в сжатый срок большего объёма учебного материала; подтверждение основных положений примерами из разных предметов; логические способы умозаключений, обобщение материала; коммуникативный ресурс игры: активный информационный обмен внутри групп; интенсификация обратных связей: слушатель-преподаватель, управление информационным общением; взаимодействие в форме продуктивного конфликта; всестороннее понимание проблемы, признание законности другой аргументации, развитие элементов кооперативного взаимодействия и в целом организация совместной деятельности.

Учебная ситуация: используя статистические знания, полученные в школьных курсах географии, подтвердить или опровергнуть: сложившиеся статьи экспорта в российской экономике.

Технология проведения игры: условно группа делится на 2 подгруппы.

Процесс трансформации учебной деятельности в игровую профессиональную (учиться, обучая) должен отслеживаться и оцениваться не только преподавателем, но и самими слушателями по четким и понятным критериям (первый уровень рефлексии). Поскольку учителю предстоит организовать игру в реальном учебно-воспитательном процессе.

Рефлексия I уровня. Группа экспертов из числа наиболее подготовленных слушателей (2-3 человека) должна выслушать и оценить ответы.

Рефлексия II уровня. Проводится преподавателем, педагогом-андрагогом. По определению дидактическая (обучающая) игра отличается диагностированием результатов игры и обучающей целью, предполагая большую подготовку педагога-андрагога.

Позиция педагога-андрагога основывается на знании психологии слушателей (темперамент, особенности характера); соблюдении методики ведения игры, не перегружая, а, дополняя научные знания по ходу игры; собственной активности, умения сталкивать различные точки зрения. С целью обеспечения высокого уровня игры значительное время отводится педагогом-андрагогом на теоретическую подготовку данной игры. В ходе игры педагогу-андрагогу предстоит идентификация участников по выявленной специфике творческих способностей (наблюдатель, участник, аналитик, исследователь). Игра проводится после курса лекций, позволяя выявить степень усвоения слушателями полученной информации и тем самым получить в персонифицированной игровой образовательной обстановке надёжную обратную информацию, позволяющей оценить качество учебного процесса, степень самореализации, необходимость и целесообразность его коррекции. После постановки целей и задач игры, реализуется интроактивный этап игры, поиск самостоятельных решений, Группы, условно представляющие сторонников и противников сложившихся статей экспорта, начинают обсуждение в группах.

Центр тяжести в данной игре переносится на развитие человека рефлексующего с помощью знаний тех или иных фактов, выход на открытую траекторию образования.

Методы проведения игры: доказательства: обоснования выдвинутого положения путём приведения суждений, истинность которых несомненна; опровержения: убеждение в несостоятельности, ложности утверждений.

Структурные элементы доказательства (опровержения): тезис: положение, истинность которого надо доказать; *аргумент*: суждение, истинность которого

проверена или доказана.

Способы доказательства: прямой (последовательное раскрытие аргументов); косвенный (путём опровержения противоположного утверждения, согласно закону исключённого третьего, когда одна из противоречащих мыслей не истинна, то мысль, противоречащая первой, должна быть истинной); где аргументирование - логический процесс обоснования истинности тезиса доказательства с помощью других суждений (аргументов).

Правила проведения игры: Чёткая и ясная формулировка тезиса. Тезис должен оставаться неизменным, т.е. доказывается одно и то же положение.

Возможные ошибки: 1. Потеря тезиса. 2. Полная подмена тезиса (доказываем нечто похожее, близкое или сходное). 3. Частичная подмена тезиса.

Требования к аргументам: истинность - аргументы бесспорны и ранее доказаны (ложный аргумент - несуществующий факт); автономность - независимое «дотезисное» существование; непротиворечивость - не должны противоречить друг другу; достаточность - аргументы в своей совокупности должны быть такими, чтобы из них с необходимостью вытекал доказываемый тезис, то есть столько и до тех пор, пока из него не следует тезис (недостаточность - всё равно, что небольшим фактом обосновать широкий тезис; чрезмерное доказательство - не количество, а убедительность).

Уровни рефлексивно-аналитической деятельности в ходе игры.

Рефлексия первого уровня:

1. использование внутрипредметных и межпредметных связей;
2. практическое использование понятийного аппарата;
3. аргументировать собственную точку зрения и умение выслушать другую точку зрения;
4. полная или частичная потеря тезиса;
5. качество доводов;
6. использование внутрипредметных и межпредметных связей.

Рефлексия второго уровня (педагог-андрагог):

1. проведение диагностики уровня профессиональных знаний и профессиональных проблем;
2. способ доказательства (прямой или косвенный), как степень интеракции;
3. примеры выхода из рамок игры, потеря чувства игры; степень участия, партисипативность.

Критерии оценивания для первого уровня рефлексии:

1. способ доказательства (прямой или косвенный);
2. практическое использование понятийного аппарата;
3. умение выслушать другую точку зрения;
4. аргументировать собственную;
5. качество доводов;
6. использование внутрипредметных и межпредметных связей.

Для второго уровня рефлексии (педагогом-андрагогом) мы предлагаем известные в педагогике критерии анализа когнитивного, деятельностного компонентов:

- 1) когнитивный компонент (содержание, объём, научность знаний, пополнение знаний, актуализация знаний, применение знаний в новой ситуации);
- 2) деятельностный компонент (аналитико-диагностические, конструктивно-организационные, прогностические, рефлексивные умения): объём умений, полнота операционного состава умений, усвоение опорной теоретической основы умений, интегративность, гибкость или перенос знаний в новую ситуацию, действенность и эффективность использования деятельности.

Позиция педагога-андрагога основывается на знании психологии слушателей (темперамент, особенности характера); соблюдении методики ведения игры, не перегружая, а дополняя научные знания по ходу игры.

Примерные дополнения, приведённые отдельными участниками во время курсовой подготовки: в мире (2004г.) военные расходы составили 1 трл. долл; 11 дней военных расходов эквивалентны 30 млрд.долл. (сумма, необходимая на улучшение ситуации с питьевой водой). Стоимость 2 дневных военных расходов - 4.5 млн.долл. помогли бы в решении проблемы опустынивания. 5 летние расходы (1.3 млрд.долл.) позволили бы прекратить деградацию тропических лесов. Кроме того, военные расходы приводят к росту потребления природных ресурсов, непроизводительным затратам интеллектуальных ресурсов, ухудшению окружающей среды. В 2004г. доходы от продажи нефти в Российской Федерации принесут 75 млрд. дол. (2 место в мире после Саудовской Аравии). Институт «Атолл» в Дубне до 2010г. должен собрать 4 морские стационарные платформы для наиболее подготовленных к освоению месторождений. Осваивается Тимано-Печорская нефтегазоносная провинция совместно с Германией на континентальном шельфе Баренцева и частично Карского морей. Первая нефть получена у острова Колгуев. Мурманское морское пароходство запатентовало подводный погрузочный комплекс (фактически подводный причальный терминал) с подходящим к нему подводным трубопроводом (дюкером). Систематически может работать при низких температурах, высоте волны до 5м. Отсюда нефть переправляется танкерами в голландский Роттердам (158).

Ведущими должны стать различные инновационные, организационно-деятельностные и ролевые игры, которые в отличие от традиционных форм обучения (лекций, семинаров, практических занятий, тренингов) направлены не на увеличение количества знаний, умений, а на формирование, прежде всего, рефлексивной позиции учителя по отношению к своему опыту творческой педагогической деятельности. Участие именно в таких играх, имитирующих различные виды социально-педагогического взаимодействия, обеспечивает формирование способности к критериальной перестройке творческого потенциала, и открывают путь к самообразованию и саморазвитию. Эффективность обучающей среды в данном случае объясняется разнообразием, сменой экстрактивных (лекции), интерактивных и интрактивных (самостоятельная работа) режимов проведения занятий.

Литература

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. - №11. – С.39-46.
2. Гилева И.О. Творчество как характеристика профессионализма / И.О. Гилева // Прикладная психология. – 2002. - №4. – С.59-64.
3. Метаева В.А. Проектирование рефлексивных методик в последипломном образовании // Образование и наука. – 2006. - №2. – С.56-62.
4. Минченков Е.Е. Политехнизм и монотехнизм в образовании//Химия. Методика преподавания.-2002.-№8.-С.30-32.
5. Хуторской А.В. Творческий учитель // А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 1999. - №3. – С. 90-97.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM В ЭЛЕКТРОННОМ КУРСЕ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКЕ

Аннотация. В статье описана технологическая основа перевернутого обучения (flipped classroom). Представлены возможности реализации данной технологии в электронном курсе по математической логике. Даются конкретные рекомендации по применению перевернутого обучения при подготовке учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, технологии обучения, flipped classroom, онлайн-курс, электронный курс.

Процесс внедрение и апробации новых образовательных стандартов в российских вузах сместил акцент в триаде «цели - содержание - методы» именно в сторону последнего компонента. Причем больше говорят даже не о методах, а о технологиях обучения.

Ранее в соответствии с ГОС акцент делался на содержание обучения. Преподаватель для студентов являлся носителем, источником новой, ценной информации. В настоящее время база знаний по любой учебной дисциплине доступна в сети Internet. Таким образом, роль преподавателя меняется в соответствии с изменением целей обучения. Его главный результат – формирование способности к самообразованию, эффективному планированию и самооценке через личностное развитие. В свете вышесказанного, очевидно, что преподаватель теперь является в большей степени не источником знаний, а аккумулятором и проводником технологий обучения.

Многие современные технологии направлены на достижение обозначенного результата, например, технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), проектно-ориентированные технологии. Однако их использование в обучении будущих учителей имеет и другой аспект [3]. Технологии становятся не только инструментом, но и объектом изучения (рис.1). Обучение технологиям, причём не теоретическое, а именно практическое – «обучение в деятельности и через деятельность» [2] должно стать одной из основ педагогического образования. Освоение в деятельности широкого спектра технологий вооружит будущего учителя эффективным инструментарием для решения профессиональных задач.

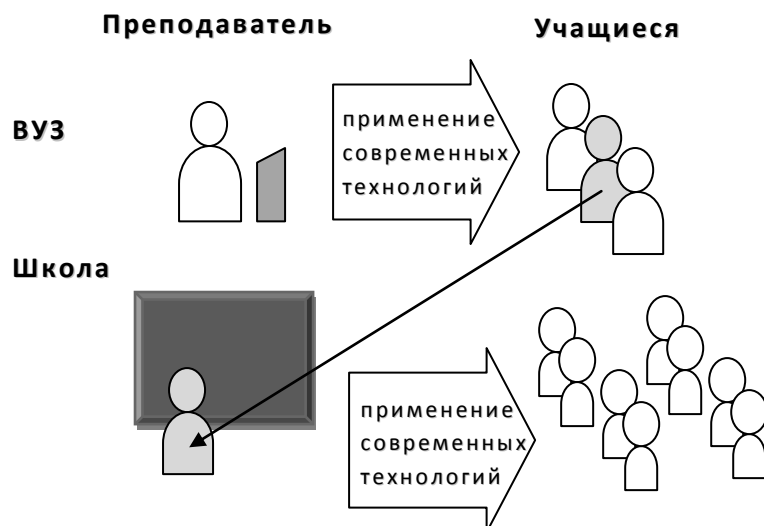


Рис. 1. Аспекты использования современных педагогических технологий в обучении будущих учителей

Технология flipped classroom (перевернутое обучение) [4] в последнее время вошла в практику обучения в вузах и активно используется за рубежом. Она интегрирует с компьютерными и, более конкретно, с интернет-технологиями. Ввиду своих особенностей она может являться базой для разработки электронного курса (ЭК). Основу данной технологии можно наиболее точно сформулировать, проведя сравнение с традиционной для вузов академической системой обучения (системой лекционных и практических занятий).

При перевернутом обучении традиционные составляющие учебного процесса, например, лекции, «доставляются» студенту через сеть Internet в виде цифрового контента: видео, демонстраций, учебных пособий и руководств, моделей и игр. Таким образом, с одной стороны каждый студент осваивает содержание курса в своём темпе, а с другой – остаётся больше аудиторного времени для индивидуальной работы. Оно используется для освоения содержания через обсуждение проблем, совместные проекты, решение задач, взаимообучение (рис.2).

Таким образом, перед разработчиком электронного курса на базе технологии перевернутого обучения стоят следующие задачи:

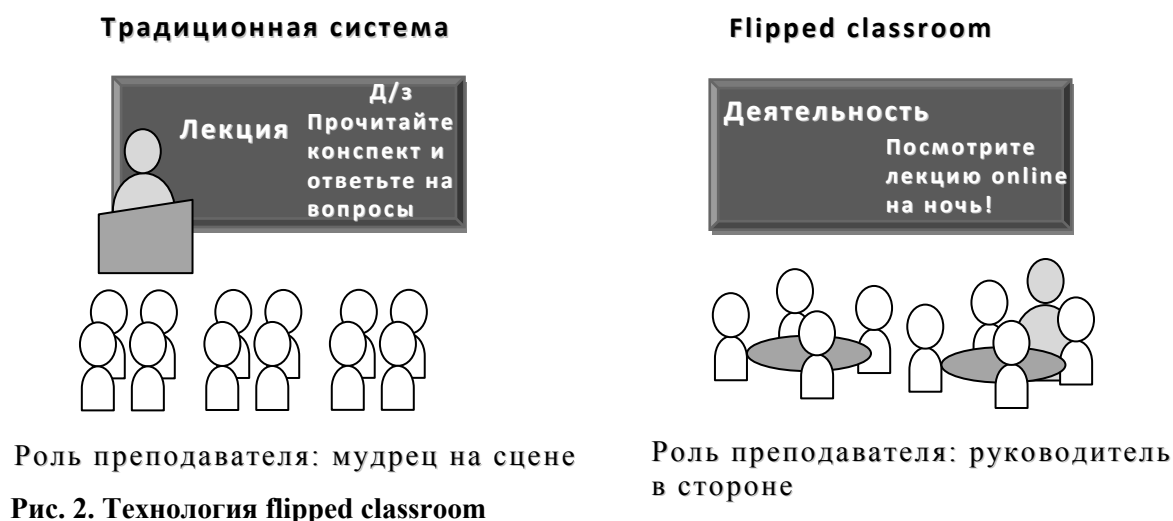


Рис. 2. Технология flipped classroom

- разработка контента различных форматов для «доставки» студентам через сеть Internet (текстового, графического, видео) в соответствии с целями и содержанием обучения;

- разработка контролирующих элементов и элементов обратной связи ЭК;
- организация образовательного пространства в ЭК.

Таким образом, является актуальной проблема поиска путей и средств реализации технологии flipped classroom в электронном курсе «Математическая логика».

Наиболее актуальным представляется использовать перевернутое обучение для студентов-заочников. Основной формой работы по освоению учебных курсов для студентов заочной формы обучения традиционно является самостоятельная работа. Ведь по учебному плану на неё отводится более 80% всех часов по учебной дисциплине. Соответственно основной методической задачей, которую должен решать преподаватель при работе с заочниками является организация самостоятельной работы студентов.

Во время сессии у студентов заочной формы обучения проходит в среднем по четыре пары в день, причём в интенсивном режиме. Следовательно, самостоятельная работа заочников просто физически не может полностью осуществляться по время сессии и большая её часть должна быть организована в семестре в дистанционном режиме. Такую возможность предоставляют электронные курсы в системе электронного обучения (СЭО) ННГУ, к которым в настоящее время предъявляется ряд требований [1].

Для реализации технологии flipped classroom следует предпринять следующие шаги.

1. В электронном курсе «Математическая логика» разместить:

- учебные пособия «Математическая логика: курс лекций», «Методические рекомендации к практическим занятиям по математической логике»;
- инструкцию для студентов по освоению курса и использованию его отдельных элементов;
- вопросы к экзамену и варианты контрольной работы.

2. Записать студентов очного и заочного отделений на электронный курс «Математическая логика» в начале семестра.

3. Для изучения теоретического материала создать учебные фильмы. Просмотр видео является в настоящее время наиболее распространенным, а, следовательно, привычным способом получения информации. Не только студенты, но и преподаватели, использующие электронное обучение отмечают, что ценность электронного курса повышается, если разработчики используют графический, аудио-, а также видеоматериал. Безусловно, учебные фильмы могут создаваться преподавателем, но также они могут создаваться и студентами. В этом случае студенты должны стать не объектом, а субъектом процесса обучения, встать на место преподавателя. Это позволит достичь освоения ими теоретического материала на более высоком уровне. Поэтому студентам очного отделения предлагается участвовать в проекте «Лекция на ночь». Распределив учебные темы по проектным группам, участники проекта приступают к изучению теоретического материала. Преподаватель, поясняет студентам, что целевой аудиторией фильмов являются студенты заочного отделения. Каждая видео-лекция должна полностью освещать теоретический вопрос и содержать все необходимое для подготовки к экзамену. Также она должна делиться на фрагменты, длительностью в 7-10 мин, что обеспечивает внимание зрителя. Примерами видео-лекций могут стать материалы открытых MOOK на платформах Лекториум, Coursera и т.п. Преподаватель осуществляет консультирование студентов на всех этапах подготовки видео-лекций. Лучшие учебные фильмы размещаются на электронном

курсе. Далее при взаимодействии со студентами заочного отделения преподаватель может использовать разработанные «Лекции на ночь».

4. Для освоения практических умений по решению задач создать учебные фильмы, в которых на различных примерах пояснить использование приёмов и методов математической логики. Например, «Построение таблиц истинности», «Упрощение формул», «Приведение формул к ДНФ и КНФ», «Приведение формул к СДНФ и СКНФ. Метод равносильных преобразований», «Приведение формул к СДНФ и СКНФс использованием таблиц истинности». Для освоения математической логики очень важным является объяснение преподавателем тех или иных методов решения задач, анализ применимости математических конструкций к конкретной задаче, сравнение различных методов и выявление наиболее рациональных из них. Непосредственное осуществление и комментирование математических действий преподавателем является залогом понимания и «присвоения» этих действий студентом. Например, по теме «Совершенные нормальные формы для формул алгебры высказываний» целесообразно включить в электронный управляемый курс видеофрагменты с объяснением решения конкретного примера, как методом равносильных преобразований, так и методом составления таблицы истинности. Важно, что студенты будут не только видеть математическую запись, но и слышать комментарии преподавателя к решению. Здесь по сути будет воспроизводиться ситуация записи на доске, с той лишь разницей, что этот видеофрагмент студент будет иметь возможность просмотреть любое количество раз. Следовательно, видеофрагменты будут действительно полезны, особенно в ситуации сокращения количества аудиторных часов, и, без сомнения, востребованы студентами всех форм обучения.

5. Создать форум «Вопрос-Ответ-Комментарий» для обратной связи со студентами. Организация данного форума преследует несколько целей:

- консультирование студентов очного отделения по проекту «Лекция на ночь»
- обсуждение проблемных вопросов и обмен опытом проектных групп;
- консультирование студентов заочного отделения по решению задач;
- утверждение круга проблемных тем для обсуждения во время сессии со студентами заочного отделения.

Таким образом, записавшись на электронный курс СЭО ННГУ, студент заочного отделения имеет возможность осваивать дисциплину в своё свободное время в течение семестра, пользуясь консультационной поддержкой преподавателя. Во время сессии в аудитории обсуждаются: наиболее сложные и проблемные темы по запросу студентов, а также результаты самостоятельной работы студентов на электронном курсе.

Литература

1. Борисова И.И., Квашнин С.С., Кузенкова Г.В., Кузьмин И.В., Лещева В.Б., Сафронова О.В. Руководство по подготовке учебно-методических материалов ННГУ. – Н.Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2015. –32.с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. –208 с.
3. Сангалова М. Е. Постановка целей и разработка курсов по фгос на примере курса «математическая логика» //Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 10. – С. 75-80.
4. Flipped classroom/ Rochester Institute of Technology. Innovative learning institute «Teaching and learning service». URL: <http://www.rit.edu/academicaffairs/tls/course-design/teaching-elements/flipped-classroom> (дата обращения 15.06.2017).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗРАБОТКЕ И АПРОБАЦИИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ

Аннотация. В статье раскрываются организационно-педагогические основы реализации компетентностного подхода в процессе проектирования и апробации основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров направления «Педагогическое образование» в контексте выполнения работ по государственному контракту от 17.08.2016г. №05.015.11.0016 по проекту «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 Внедрение компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура, аспирантура профиль «Педагог основного общего образования»)). В ней раскрываются целевые, содержательные, технологические характеристики разработанных и апробируемых основных профессиональных образовательных программ. Особое внимание уделяется особенностям разработанных ОПОП, а также процесса их проектирования и апробации в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования.

Статья адресована профессорско-преподавательскому и административному составам вузов, заинтересованным и участвующим в модернизации основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога, модернизация педагогического образования, педагогическая магистратура, основная профессиональная образовательная программа, модуль, Событие.

Реалии современного динамично развивающегося общества привели к необходимости радикальных изменений в сфере образования. Образование сегодня призвано сформировать у человека потребность и готовность самому строить свою образовательную стратегию развития в постоянно меняющихся условиях, потребность и готовность непрерывного личностного и профессионального развития на протяжении всей жизни. Новая парадигма образования предъявляет особые требования к личности педагога и его профессиональной компетентности.

В педагогической науке в настоящее время используется понятие «непрерывное профессиональное развитие педагога», которое, на наш взгляд, является более емким и наиболее четко передает сущность современной системы непрерывного педагогического образования. Это принципиально иной подход, поскольку субъектом профессионального развития является сам «развивающийся» и основная задача, в данном контексте, - создание условий для его саморазвития. В связи с этим, неслучайно появление термина «самообновляющийся учитель», отражающего потребность в учителе-субъекте, учителе-активном деятеле, учителе-профессионале, учителе-лидере. Современный педагог – это творческая личность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, разработчик вариативных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся,

опирающихся на передовой опыт и новые технологии обучения и воспитания, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии. Комплекс требований к современному педагогу отражен в профессиональном стандарте педагога [11].

Подготовка такого педагога требует нового взгляда на целевые, структурные, содержательные, технологические и организационные составляющие педагогического образования, предполагает совершенно иные механизмы организации практики. Процесс подготовки такого педагога является длительным, целостным, динамичным и непрерывным процессом, в результате которого формируются личностные его качества, профессиональные компетенции и готовность к непрерывному самообразованию и совершенствованию личности на протяжении всей жизни.

Вместе с тем, в процессе подготовки современного педагога выделяется ряд проблем, требующих безотлагательного решения:

- несоответствие профессиональных компетенций выпускников большинства педагогических программ требованиям профессионального стандарта педагога и задачам ФГОС общего образования [1,8];
- низкий уровень практической подготовки выпускников [1,8];
- не деятельностный (репродуктивный) характер технологий подготовки будущих педагогов [1];
- слабая связь научно-исследовательской работы студентов с практикой в образовательных организациях [8];
- отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов [1].

В процессе решения этих сложных проблем компетентностный подход стал тем методологическим основанием, с позиции которого осуществляется процесс модернизации педагогического образования в целом.

Педагогические основы компетентностного подхода заложены в работах В.И. Байденко [2], Б.С. Гершунского [5], Э.Зеера [15], А.В. Хуторского [14], И.А. Зимней [16] и других исследователей. Сущность данного подхода заключается в ориентации на модели специалиста, которая согласует между собой интересы личности и общества и позволяет построить систему опережающей трансляции требований рынка труда и запросов социума в образовательном пространстве, в акцентировании внимания на результаты образования, выраженных в форме компетенций [10]. Б.С. Гершунский определяет компетенцию как готовность обучающегося использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [5]. Компетентность определяется А.В. Хуторским как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [14].

Требования к подготовке современного педагога, разработке и реализации основных профессиональных образовательных программ в контексте компетентностного подхода раскрываются в научных статьях Болотова В.А. [3], Весманова С.В., Весманова Д.С. [4], Марголиса А.А. [8,9], Калашникова С.П. [7], Каспржака А.Г. [7], Львовой А.С. [12], Савенкова А.И. [12], Соболева А.Б. [13] и др.

Компетентностный подход в системе педагогического образования рассматривается нами как подход, акцентирующий внимание на результативной стороне образования, выраженный в формате компетенций, на основе диагностического целеполагания, обновленного содержания, современных технологий, интерактивных форм и методов обучения, в процессе практико-ориентированной деятельности, направленной на формирование конкретных профессиональных действий выпускников программ педагогической подготовки, позволяющим им на высоком профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность в

соответствии с профессиональным стандартом педагога в контексте современных тенденций модернизации образования.

При реализации компетентного подхода в процессе подготовки педагогов важными становятся: компетенции как результат образования, образовательные технологии, активные и интерактивные формы и методы обучения как способ их формирования, оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования. Поэтому в программах разработанных и апробируемых модулей основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование профилю «Педагог основного общего образования» (уровень магистратура) в рамках выполнения работ по государственному контракту от 17.08.2016г. №05.015.11.0016 по проекту «2016-01.01-05-015-Ф-129.010 Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, магистратура, аспирантура профиль «Педагог основного общего образования») особое внимание было уделено данным системообразующим составляющим. Казанский федеральный университет выступил вузом-исполнителем в процессе реализации данного проекта.

В настоящее время в Казанском федеральном университете реализуются программы всех уровней педагогического образования: программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также программы дополнительного профессионального образования. В КФУ существует система непрерывного педагогического образования и развития учителя в течение всей его профессиональной деятельности, в рамках которой, как показывает практика, происходит формирование долгосрочной ответственности за качество получаемого педагогического образования и профессиональное развитие учителей, в целом [6].

Особое внимание уделяется подготовке педагогов на второй ступени (уровне) высшего образования, следующей после бакалавриата, - магистратуре. В данном сложном многоаспектном процессе больше вопросов, чем готовых ответов. Не секрет, что в процессе становления данного феномена в образовательном пространстве высшей школы большинство российских вузов, занимающихся проектированием, апробацией и реализацией магистерских программ, направленных на подготовку педагогов, сталкиваются с большим количеством проблем различного уровня и локализации. Вполне естественно, что новое явление, новый феномен в российской образовательной практике требует постоянной рефлексии имеющегося практического опыта по его реализации и поиска оптимальных решений возникающих проблем.

До сентября 2016 года практически весь процесс подготовки будущих учителей-предметников в магистратуре в Казанском федеральном университете осуществлялся в профильных институтах, входящих в структуру университета (Институт управления, экономики и финансов, Институт фундаментальной медицины и биологии, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Институт физики, Институт математики и механики им. Н.И. Лобачевского, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л.Н. Толстого), на базе которых были созданы педагогические отделения.

В 2016 году задачи выработки общей стратегии и координации взаимодействия различных профильных институтов и образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров высшей квалификации в педагогической магистратуре, переданы единому центру ответственности по реализации магистерских программ - Институту психологии и образования КФУ. Предметная подготовка будущих педагогов, как и ранее, осуществляется на базе профильных институтов

(Институт фундаментальной медицины и биологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Институт физики и др.), располагающих для этого необходимым научным, образовательным, кадровым потенциалом и материально-техническими ресурсами. Психолого-педагогическая составляющая подготовки магистрантов реализуется на базе Института психологии и образования. Практическая подготовка магистрантов осуществляется на базе лицеев КФУ и базовых школ через реальное школьно-университетское партнерство. Наличие в структуре Казанского федерального университета, в качестве структурных подразделений, двух специализированных лицеев (IT-лицей и лицей им. Н.И.Лобачевского), разветвленной сети базовых школ дают возможность усилить практикоориентированность подготовки будущих педагогов.

Магистранты обучаются в современном центре педагогической магистратуры (создан в 2016г.), в котором располагаются аудитории для проведения лекционных занятий, специальные аудитории для проведения практических занятий, в том числе с использованием интерактивных форм обучения (студия интерактивных образовательных практик, тренинг-студия, студия ораторского и театрального мастерства), кинозал, кабинет технических средств обучения, современные лаборатории, например, лаборатории, моделирующие современные школьные кабинеты физики, химии, центр практических компетенций для подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы, имеются зоны отдыха для магистрантов. Все учебные аудитории центра педагогической магистратуры оборудованы современными мультимедийными демонстрационными комплексами.

Участие Казанского федерального университета в качестве вуза-исполнителя в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ по уровню образования магистратура позволило аккумулировать имеющиеся ресурсы в решении проблемы повышения качества подготовки педагогов.

В рамках реализации проекта были разработаны две основные профессиональные образовательные программы по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Педагог основного общего образования» (уровень образования магистратура), предметные профили «Биология», «Физика», каждая из которых состоит из 8 модулей.

Целью ОПОП явилось формирование и развитие у магистрантов углубленных специальных знаний инновационного характера, комплекса компетенций, практического опыта, необходимых для исследования, проектирования и реализации образовательного процесса в основной школе в соответствии с профессиональным стандартом педагога в контексте современных тенденций модернизации образования. Для успешного освоения модулей ОПОП магистранты должны обладать знаниями, умениями, опытом деятельности, сформированными при освоении программ бакалавриата.

Процесс апробации модулей разработанных ОПОП осуществлялся на основе нормативно-правовой документации, договоров о сетевом взаимодействии между образовательными организациями, материалов (учебный план, рабочие программы модулей/разделов, программы практик, программы научно-исследовательской работы, методические рекомендации, аттестационные материалы и др.), разработанных преподавателями Казанского федерального университета. В процессе апробации ОПОП происходил процесс коррекции и дополнения его модулей в соответствии с рекомендациями вузов-партнеров, участвующих в апробации (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», ФГАОУ ВО

«Южный федеральный университет», ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы»).

В процессе апробации принимали участие 254 магистранта: на первом этапе: 66 человек, на втором - 96 человек, на третьем – 92 человека.

Процесс апробации модулей ОПОП осуществлялся профессорско-преподавательским составом вузов, а также следующими категориями педагогов: педагогами-наставниками, работающими на базах практик в рамках сетевого взаимодействия, обеспечивающими практическую составляющую модуля – формирование у магистрантов трудовых действий и трудовых функций; исследователями-педагогами из числа научно-педагогических работников, способных обеспечить рефлексивный подход в профессиональной деятельности магистрантов, как в период обучения, так и в период практики (практической подготовки).

Особенностями разработанных ОПОП, процесса их проектирования и апробации явились:

- ОПОП являются модульными образовательными программами, в которых модуль представляет собой интегрированную (практическую, теоретическую и исследовательскую) структурную единицу образовательной программы, обеспечивающую готовность обучающихся к выполнению трудовых функций или набора трудовых действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога;

- сущностной характеристикой модулей ОПОП явилось положение о том, что одной из актуальных задач подготовки педагогов является усиление ее практико-ориентированности и обеспечение интеграции образовательной, научно-исследовательской, проектной и практической деятельности магистрантов;

- основными системообразующими компонентами модулей явились: практика (на базе образовательной организации, реализующей программы основного общего образования), в процессе которой происходила демонстрация образцов профессиональных действий, попытки самостоятельного выполнения учебно-профессиональных заданий, определение профессиональных затруднений, причин их возникновения, выполнение профессиональных действий в конкретной образовательной организации в условиях супервизии; теоретический компонент, в ходе которого происходило раскрытие основополагающих теорий, причинно-следственных связей модуля, формирование способов выполнения профессиональных действий на практических занятиях, отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде; самостоятельная работа магистрантов и консультации по проблемным вопросам модуля; научно-исследовательская работа магистрантов, в ходе которой они осуществляли анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий, проводили научно-обоснованные мини-исследования на базе образовательных организаций (усиление роли НИРС в контексте одной из наиболее важных компетенций педагога – умения индивидуализировать свою профессиональную (педагогическую) деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями, проблемами и потребностями обучающихся [8]); рефлексивный компонент, позволяющий проанализировать уровень сформированности соответствующих компетенций, выявить затруднения, причины их возникновения и наметить пути их преодоления; Событие (комплексное мероприятие, в процессе которого магистранты демонстрируют уровень достигнутых образовательных результатов по модулю);

- проблематика и содержание модулей ОПОП исходила из существующего противоречия между содержанием компетенций и уровнем их сформированности на

ступени бакалавриата и требованиями к содержанию и процессу подготовки студентов на следующем уровне высшего образования – уровне магистратуры (если у выпускника бакалавриата формируются компетенции в области осуществления и реализации образовательного процесса, то на следующей ступени магистратуры формируются компетенции в области исследования, проектирования и реализации целостного динамично развивающегося образовательного процесса);

- обновление содержания подготовки магистров происходило за счет включения в ОПОП новых модулей и разделов, отражающих потребности современной образовательной практики, основные положения проекта ФГОС ВО 3++, требования профессионального стандарта педагога (Проектирование основных и дополнительных образовательных программ, Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, Проектирование образовательного процесса для одаренных обучающихся, Проектирование образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, Технологии работы с обучающимися группы риска, Технологии работы с обучающимися, испытывающими трудности в обучении, Тренинг по организации межкультурного педагогического взаимодействия, Современные исследования и инновации в физике, Методики и инновационные технологии обучения физике, Управление научно-исследовательской и проектной деятельностью обучающихся по физике, Физический эксперимент в основной школе, Мониторинг основных образовательных результатов обучающихся по физике, Проектирование контрольно-измерительных материалов по физике, Теория и практика организации основного государственного экзамена по физике и др.);

- образовательный процесс по апробации ОПОП предусматривал использование в учебном процессе помимо традиционных форм и методов проведения занятий современных технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения, а именно: технологии проектного обучения, технологии проблемного обучения, информационных технологий, технологии балльно-рейтингового обучения, кейс-технологии, деловых игр, дискуссий, тренингов и др.;

- отдельные разделы модулей ОПОП поддерживаются электронными образовательными ресурсами;

- апробация ОПОП предусматривала формирование новой системы оценочных средств с переходом от оценки знаний к оценке компетенций, от оценивания для контроля к оцениванию для развития (оценивание было организовано как целенаправленный процесс определения необходимого набора и достигнутого уровня сформированности компетенций; аттестация по модулю осуществлялась в форме События т.е. комплексного мероприятия, в процессе которого магистранты демонстрировали уровень достигнутых образовательных результатов по модулю);

- ОПОП апробировались в форме сетевого взаимодействия нескольких образовательных организаций высшего образования, реализующих программы подготовки магистров и образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования;

- взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы основного общего образования, выступавшими партнёрами по реализации ОПОП, осуществлялось в форме школьно-университетского партнерства.

В заключении необходимо акцентировать внимание на том, что в современных условиях в процессе подготовки педагогов необходимо ставить акценты на формировании и развитии у педагогов такого профессионализма и компетентности, которые определяются не только суммой и объемом имеющихся у них знаний, но и умениями творчески их использовать в практической деятельности, умениями эффективно реализовать конкретные профессиональные функции и действия адекватно

целям профессиональной деятельности и условиям конкретной педагогической ситуации на основе диагностического целеполагания, ценностных ориентаций и рефлексии, а также способностью самостоятельно приобретать новые знания, формировать и развивать новые компетенции в контексте требований профессионального стандарта педагога и происходящих модернизационных процессов в образовании.

Литература

1. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования в РФ. МГППУ, НИУ ВШЭ, Москва, 2015.
<http://педагогическое образование.рф/news/show/105>.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. - № 11, 2004. – С.3-13.
3. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 32–40.
4. Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акопян Г.А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 160–167.
5. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. - №10, 2003. – С. 3-7.
6. Kalimullin A.M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university // World Applied Sciences Journal. - №30 (4), 2014. - pp. 447-450.
7. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 87–104.
8. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. - №19 (3), 2017. – С. 41–57.
9. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 105–126.
10. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. - №1, 2007. – С.46-56.
11. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель) // URL <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps235135>.
12. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 197–206.
13. Соболев А.Б. Программа развития педагогического образования: новые вызовы (Актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 5–12.
14. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования – М.: Народное образование. - №2, 2003. – С.58-64.
15. Зеер Э., Симанюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - №4, 2005. – С.23-30.

16. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия - М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

УДК 372.016:51

Ф.С. Сиразов

*Набережночелнинский государственный педагогический университет,
г. Набережные Челны, Россия*

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ СРЕДЫ GEOGEBRA В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье описывается возможность использования динамической геометрической среды GeoGebra в методико-математической подготовке будущих учителей. Рассматривается пример создания интерактивного урока геометрии основной школы.

Ключевые слова: динамическая геометрическая среда, методико-математическая подготовка, методика обучения математике, интерактивный урок.

На современном этапе развития образования в качестве одного из перспективных направлений развития школы остается по-прежнему информатизация, предусматривающая разработку и внедрение в образовательную среду информационных средств с использованием современных методов обучения и диагностики. Однако развитие математического образования диктует слияния двух, на первый взгляд, взаимоисключающих проблем: с одной стороны увеличение объема информации требующей обработки, с другой стороны, ограниченности времени, отводимого на формирование требуемой компетенции.

В качестве одного из способов преодоления этой проблемы нам видится усиление интеграции информационных и педагогических технологий с учетом требований ФГОС основного общего образования. Важно отметить, что в силу требований ФГОС по-прежнему: «Российский курс математики в своей основе построен как курс решения задач». С этой точки зрения остается актуальной задача накопления и анализ примеров эффективных приложений различных систем компьютерной математики, например, в рамках требований к результатам освоения программ основного общего образования. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, при обучении школьной математике является реализация зрительно-познавательного подхода через использование динамических геометрических сред – программных продуктов образовательного назначения, которые позволяют создавать динамические образы математических объектов, исследовать устойчивость и изменчивость их свойств [5].

Решение этой проблемы мы видим в использовании возможностей динамической геометрической среды GeoGebra, так как идея создания данного продукта заключается в интерактивном сочетании геометрического, алгебраического и числового представления [3]. Можно создавать конструкции с точками, векторами, линиями, коническими сечениями, а также математическими функциями, а затем динамически изменять их. В связи с этим возникает необходимость ознакомления будущих учителей математики с основными принципами работы GeoGebra, что целесообразно делать в рамках курса «Абстрактная и компьютерная алгебра» во время лабораторных занятий.

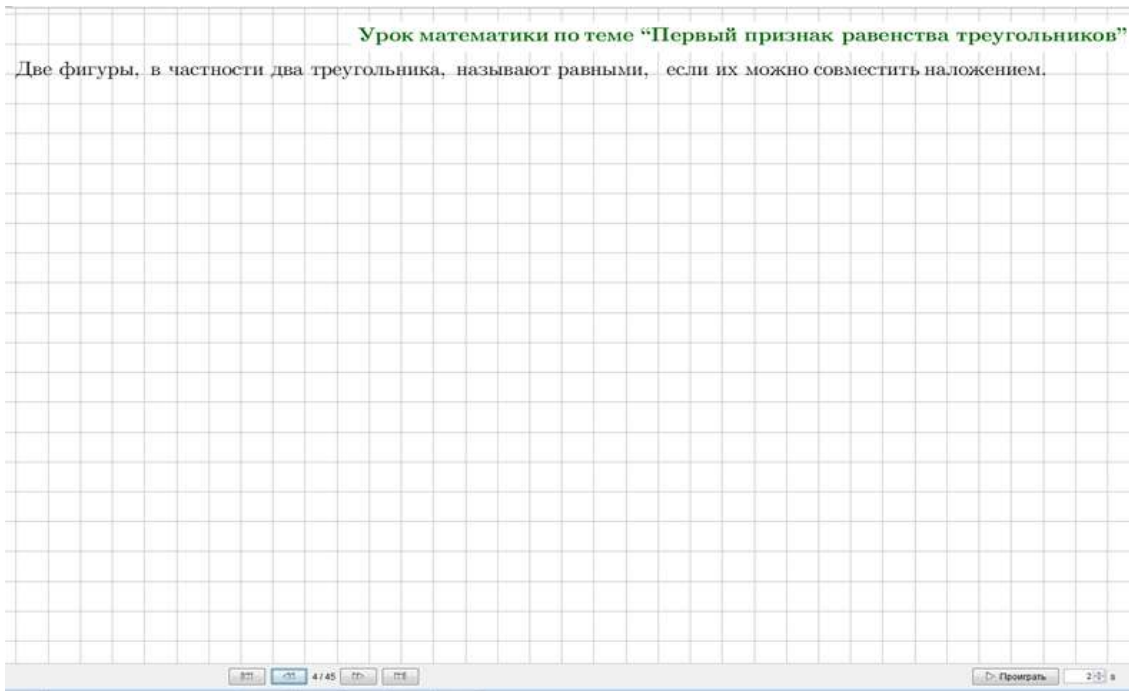
Непосредственное применение данной динамической геометрической среды возможно в рамках курса «Методика обучения математике», когда студенты во время практических занятий конструируют урок. Для иллюстрации возможностей GeoGebra был выбран урок геометрии в 7 классе по главе «Треугольники». Рассмотрены такие темы как «Треугольник», «Первый признак равенства треугольников», «Перпендикуляр к прямой». Ресурс построен как объяснение нового материала с сопровождением текстового материала пошаговым геометрическим построением и анимацией. Навигация GeoGebra позволяет просматривать шаги построения урока как вручную, переключением с помощью стрелок «вперед», «назад», «в начало», «в конец», так и автоматическом режиме, заданием времени на просмотр каждого шага в секундах. При первом просмотре рекомендуется применение ручного режима, потому что необходимо предоставить время ученикам для выполнения чертежей и записи текстового материала. Во время закрепления пройденного материала или повторения можно использовать автоматический режим. Стоит отметить и другую возможность анимации, которая задается в виде ползунка с помощью параметра, также работает в двух режимах воспроизведения с заданием скорости движения и направления, с повтором или без повтора. Также есть возможность скрыть или показать некоторые элементы построения, текста с помощью флажка. Это те необходимые опции динамической геометрической среды GeoGebra, которые позволяют построить интерактивный урок геометрии.

Каждый урок – это один файл, который можно сохранить в виде рисунка с расширением *png*, файла GeoGebra в формате *ggb* или в виде интерактивного чертежа, который экспортируется в личный кабинет пользователя на официальном сайте GeoGebra, и имеет три уровня доступности:

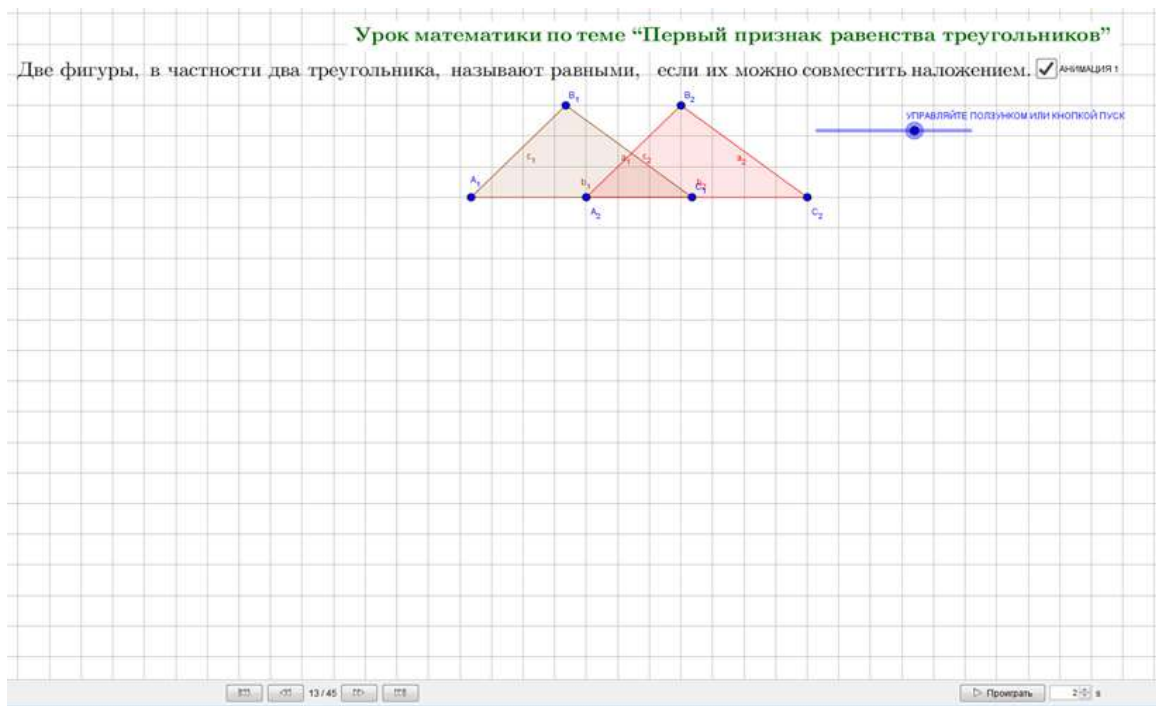
- личный (никому не доступен);
- доступен по ссылке (можно отправить по электронной почте ссылку);
- общедоступный.

Первые два уровня применяются в режиме разработки, а готовый продукт можно экспортировать на общедоступном для всех пользователей уровне. Интерактивный чертеж позволяет изменять рисунок по своему усмотрению, задавать скорость анимации. Следовательно, для полноценной работы с программой необходим интернет, как дома, так и на работе. Допустим, Вы ведете урок с помощью Вашей разработки, в ходе урока происходят изменения с файлом, сохраняете его в личном кабинете, и урок доступен для просмотра и дома. Сообщество пользователей GeoGebra создало большое количество интернет ресурсов на основе данной динамической среды, однако каждый стремится получить собственный продукт, не копируя, идеи друг друга.

Рассмотрим часть интерактивного урока по теме: «Первый признак равенства треугольников». Исходные файлы этого и других уроков предоставлены по ссылкам в интернет ресурсах [8], [9], [10].



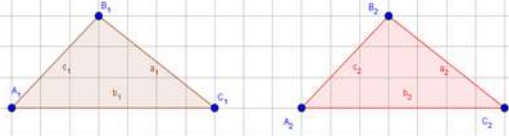
Здесь можно отметить галочкой флажок, тогда появится ползунок, с помощью которого можно продемонстрировать наложение треугольников вручную или нажимаем правой кнопкой мыши на ползунок и выбираем анимировать.




Здесь мы также можем продемонстрировать теорему с помощью анимации.

Урок математики по теме “Первый признак равенства треугольников”

Две фигуры, в частности два треугольника, называют равными, если их можно совместить наложением. АНИМАЦИЯ 1



Если две стороны и угол между ними одного треугольника соответственно равны двум сторонам и углу между ними другого треугольника, то такие треугольники равны. АНИМАЦИЯ 2



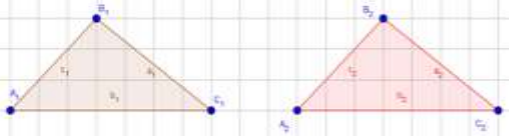
УПРАВЛЯЙТЕ ПОЛЗУНОМ

33 / 45 Показать 2 / 5

В итоге получаем краткий конспект интерактивного урока по теме.


Урок математики по теме “Первый признак равенства треугольников”

Две фигуры, в частности два треугольника, называют равными, если их можно совместить наложением. АНИМАЦИЯ 1



Теорема

Если две стороны и угол между ними одного треугольника соответственно равны двум сторонам и углу между ними другого треугольника, то такие треугольники равны. АНИМАЦИЯ 2



Доказательство

Рассмотрим $\triangle ABC$ и $\triangle A'B'C'$ у которых $AB = A'B'$, $AC = A'C'$ и $\angle A = \angle A'$. Докажем, что $\triangle ABC = \triangle A'B'C'$.

Так как $\angle A = \angle A'$, то $\triangle ABC$ можно наложить на $\triangle A'B'C'$ так, что вершина A совместится с вершиной A' , а стороны AB и AC наложатся соответственно на лучи $A'B'$ и $A'C'$ (см. анимация 2).

Поскольку $AB = A'B'$, $AC = A'C'$, то сторона AB совместится со стороной $A'B'$, а сторона AC – со стороной $A'C'$.

Следовательно, совместятся BC и $B'C'$. Итак, $\triangle ABC$ и $\triangle A'B'C'$ полностью совместятся, значит, они равны.

Значит, теорема доказана.

Доказанная теорема называется **первым признаком равенства треугольников**.

45 / 45 Показать 2 / 5

Среда Geogebra – свободно распространяемое программное обеспечение, которое доступно и студенту, и преподавателю, имеет дружелюбный интерфейс, устанавливается на персональные компьютеры, не требуя при этом администраторских прав, работает в портативном режиме, с браузера и т.д. Это еще не весь список достоинств, которые выделяют ее среди всех динамических геометрических сред. Безусловно, интерактивность Geogebra позволяет рассматривать решение задач с

разных позиций, прийти к полному решению, учитывая все свойства и признаки геометрических фигур.

Литература

1. Безумова О.Л. Обучение 1 геометрии с использованием возможностей GeoGebra: учебно-методическое пособие/ О.Л. Безумова и др. – Архангельск: КИРА, 2011. – 140 с.
2. Далингер В.А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода // Вестн. Брян. гос. ун-та. – 2011. № 1. С. 297–303.
3. Ерилова Е.Н. Реализация когнитивно-визуального подхода посредством интерактивной геометрической среды GeoGebra// Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки – 2015.№ 1. С. 144-149.
4. Матвеев С.Н., Сиразов Ф.С. Использование системы компьютерной алгебры Maxima в изучении конечных проективных прямых // Высшее образование сегодня. – 2015.№2. С. 72-75.
5. Сербис И.Н. Использование интерактивной геометрической среды при обучении школьников планиметрии // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 176–179.
6. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. М., 1986. – 255 с.
7. <https://www.geogebra.org/>
8. <https://ggbm.at/pgCtDbSjW>
9. <https://ggbm.at/Ft3t6jrU>
10. <https://ggbm.at/u6SwanFd>

УДК 377.031

*Е.И. Сорокина
Казанский колледж
строительства, архитектуры
и городского хозяйства,
г.Казань, Россия*

РЕТРОСПЕКЦИЯ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЩАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается норма как основа ретроспективного анализа языкового материала. Автором раскрываются возможные аспекты изучения нормы, предлагаются различные варианты предмета подобного исследования. Описываются ключевые направления работы с текстами разных эпох как способ стимулирования научной деятельности учащихся.

Ключевые слова: научная деятельность, метод научного познания, норма, языковое средство.

В процессе всемирного общения и взаимодействия особенно остро встают вопросы речевого взаимодействия и связанного с ним соблюдения культуры речи, что обусловлено и тем фактом, что изменение современного образа жизни, последние достижения в области техники и высоких технологий накладывают серьезный

отпечаток на речь современного человека. В качестве яркого примера следует указать активное внедрение в речь названий различных предметов, называющих всевозможные названия компьютеров, телефонов, а также виртуальных действий, способствующих быстрому обмену информацией.

В этом плане обозначаются новые проблемы изучения русского языка, культуры речи: пристальное внимание следует обратить не только на понятие нормы, но и на ее актуальность и соответствие современным запросам общества.

Вопросы культуры речи издавна занимали умы ведущих ученых, так как понятие нормы, представление о ней и стремление ее сохранить является одной из базовых задач культуры речи как таковой. «Изучение исторических и современных тенденций развития русского языка способствует определению того, что в явлениях и новообразованиях русского языка расширяет и улучшает его выразительные средства и обедняет язык, искривляет пути его развития. Но больше всего и теснее всего вопросы современной общественно-речевой практики и вопросы культуры русского языка связаны с изучением социально значимых, наиболее активных и типичных разновидностей и форм современной русской устной и письменной речи» [Виноградов 1961, с. 3]. Материалом для подобных размышлений может послужить, с одной стороны, целый ряд словарей и справочников, издаваемых с целью популяризации норм русского языка на различных уровнях (орфоэпия, лексика, грамматика), и современная устная речь, с другой стороны. Так, «Словарь русской речи» позволяет обнаружить широкий ряд проблем и задач исследования не только норм русского языка, но и истолкования своеобразия и тонкостей современного стилистического словоупотребления. Подобные наблюдения мы считаем довольно актуальными ввиду того, что развитие современной науки и техники влияет на мировоззрение человека, а, следовательно, на выбор им того или иного языкового средства для передачи необходимой информации либо испытываемого чувства.

Следует отметить, что данный процесс длится в течение нескольких десятилетий, так как уже К.Г. Паустовского волновала исследуемая проблема: «сейчас в русском языке идет двойной процесс: законного и быстрого обогащения за счет новых форм жизни и новых понятий, и рядом с этим заметно обеднение, или, вернее, засорение языка. Наш прекрасный, звучный, гибкий язык лишают красок, образности, выразительности» [Паустовский 1953, с.175].

Данные изменения касаются не только глубинных пластов языка, но и характера и организации форм общественно-речевого взаимодействия, что затем передается подрастающему поколению. К примеру, в современных условиях существования русского языка возникают основания для колебания норм, их противоречивого толкования и применения, отрицательного употребления стилистических средств, словопроизводства, распространения жаргонных и просторечных выражений. В.В. Виноградов называл следующие причины искажения нормы: «неполное усвоение литературного выражения, недостаточно бережное отношение к языковой традиции, неумение, а иногда и нежелание разобраться в смысловых оттенках и стилистических качествах тех или иных слов, и влияние дурной моды, различных жаргонов, желание щегольнуть словом или фразой, которые кажутся острыми и выразительными» [Виноградов 1961, с. 4-5].

Однако, несмотря на перечисленные выше причины, представление о норме каждую эпоху подвергалось изменениям. По мнению В.И. Чернышева, «в языке всякой определенной эпохи для ее современников много неясного: слагающегося, но не сложившегося, вымирающего, но не вымершего, входящего вновь, но не утвердившегося» [Чернышев, с.453]. Высказанную точку зрения разделяют и современные ученые: «Языковая норма, понимаемая в динамическом аспекте, есть

социально-исторически обусловленный результат речевой деятельности» [Скворцов 1980, с. 43].

Следует подчеркнуть, что само содержание понятия норма базируется на безапелляционном характере требований, предъявляемых к языку, его формам и нормам употребления, а, с другой стороны, подчиняется современным «веяниям» времени: «Литературная норма, с одной стороны, определяется внутренними законами развития языка, а с другой – обусловлена культурными традициями общества, тем, что одобряется обществом, охраняется, и тем, с чем общество борется, что осуждается. Языковая норма складывается из установленных общепринятых правил произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических, орфоэпических и других средств языка» [Плотникова 2014, с. 175].

Приведенные выше определения понятия норма доказывают тесно взаимодействие общества, языка и культуры в данный период развития. Именно это обстоятельство позволяет утверждать о важности ретроспективного взгляда на то или иное явление в языке, а также стимулировать исследования диахронического характера.

Своеобразие ретроспективного анализа лингвистического материала, а также сопровождающих его культурных «подвижек», заключается в возможности обнаружить и в дальнейшем проанализировать значимые для человека на данный момент понятия, явления, категории.

В данной связи обращение к норме является предельно логичным, так как на примере трансформации нормы раскрывает изменения в мировоззрении человека, его жизненных ориентирах.

Л.К. Граудиной были выделены три компонента нормы: субъектный, объектный и гносеологический. Субъектный компонент отвечает за владение совокупностью знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность человека выражать свои мысли, транслировать информацию при помощи определенным образом построенных языковых средств. Объектный компонент предполагает регуляцию свойств и качеств речи. Гносеологический подразумевает владение и представление о коммуникации в целом [Граудина 2003, с. 16].

По нашему убеждению, изучение языка, языковой нормы в диахроническом аспекте способно не только стимулировать интерес к научной деятельности студента, но расширять знания студента в области культуры, истории. Так, невозможно говорить о вкладе Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина в становление современного русского литературного языка без постижения атмосфера той эпохи, анализа ценностных ориентиров нации того времени, а также реакции общества на предлагаемые изменения.

Ретроспективное исследование способно вскрыть культурные и языковые лакуны сопоставляемых эпох. Так, для культурного и языкового сравнения могут быть предложены тексты XVIII, XIX и XX веков. В качестве текстов XVIII могут быть предложены пьесы Д.И. Фонвизина, где довольно незамысловатым образом изображаются не только нравы и пороки эпохи, но довольно ярко представлены языковые средства. Так, примечательными являются реплики госпожи Простаковой в первом действии: *Что, что ты от меня прятаться изволишь? Вот, сударь, до чего я дождала с твоим потворством. Какова сыну обновка к дядину сговору? Каков кафтанец Тришка сшить изволил?! Ах, мати божия! Что с тобою сделалось, Митрофанушка?! Поди ж, Еремеевна, дай позавтракать робенку. Вить, я чаю, скоро и учителя придут./ Обойми меня, друг мой сердечный! Вот сынок, одно мое утешение* [Фонвизин 2007, с. 3-7].

Анализ даже приведенных реплик требует досконального культурологического комментария, так как для современного поколения необходим комментарий в отношении употребления форм *робенку, изволили, учителя* и т.д. Каждая из названных форм отражает особенности грамматики, а также различия в обращении к представителям разных социальных классов.

Ретроспекция позволит различить оппозицию «свой-чужой», раскрывающую картину мира определенного этапа развития нации: «сложное переплетение своего и чужого проявляется в неприложности оппозиции как данности, как основы членения мира и одновременно в динамическом колебании значений в пределах самой оппозиции» [Боронникова 2014, с.21].

В качестве объекта ретроспективного анализа может быть рассмотрено и обращение, широко распространенное до XX века как в художественном тексте, так и в устной речи. Обращения *соколик, друг мой сердечный, сынок, душа моя* ,безусловно, полны теплоты, заботы и внимания. При анализе подобных обращений целесообразно попросить учащихся привести их современные аналоги. Естественно предположить, что в качестве ответа будут представлены современные *зая, котя, рыба* и подобные обращения, типичные для современного взаимодействия. Логичным будет и попытка оценить смысловой потенциал сравниваемых обращений, а также вскрыть причин применения молодым поколением последних.

Предметом ретроспективного анализа может являться и словарь синонимов, в которых студентам будет предложено подобрать синонимы к современным лексемам: круто, супер и т.д., так как, по нашему убеждению, часто названные лексемы служат для обозначения довольно широкого спектра эмоций и оценок.

Несколько иной анализ может потребоваться в случае изучения фольклорного материала, являющегося «кладезью» многовековых знаний народа. Здесь можно обнаружить не только житейские советы, представленные в виде пословиц, но и проследить логику мышления архаичного человека, отгадывая народные загадки [Федорова 2012]. Данный анализ может сопровождаться соответствующим культурологическим материалом, в котором будет изложена причина появления и длительного существования загадок.

Таким образом, ретроспективный анализ представляет собой актуальный метод стимулирования научной деятельности обучающихся.

Литература

- 1.Боронникова Н.В. К вопросу о категории дистанционности в дейктической системе македонского языка// Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. –2014. – №1 (25) – С. 20-28.
- 2.Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры// Вопросы языкознания. –1961. – № 4. – С. 3-20.
- 3.Граудина Л.К. Культура русской речи: учебн. пособие для вузов. М.: НОРМА, 2003. – 506 с.
- 4.Паустовский К.Г. Поэзия прозы// Знамя. – 1953. – № 9. – С. 171-180.
- 5.Плотникова Г.Г. Культура речи или коммуникативная компетентность: содержательный аспект// Язык и культура. –2014. – № 2(26). – С. 174- 188.
- 6.Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980. – 352 с.
- 7.Фонвизин Д.И. Недоросль. М.: АСТ Астрель, 2007. – 96 с.
- 8.Федорова Н.И. Русская народная загадка о небе как отражение мифических воззрений славян// Филология и культура. –2012. – № 3. – С.87-89.
- 9.Чернышев В.И. Чистота и правильность русской речи// Избранные труды. В 2 т. М., 1970. – Т.1. С. 443-640.

И.В. Степанова
Центр стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО», учитель физики ГБОУ «Школа №825»,
г.Москва,Россия
И.С.Парфенова
Центр стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО», г.Москва, Россия

СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ: ОТ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ДО ЧУВСТВА ЮМОРА

Аннотация: в статье описаны некоторые педагогические компетенции, которыми может владеть педагог современной школы. В предлагаемый перечень компетенций вошли те, которые, с одной стороны, востребованы современным ребенком, а с другой – руководителями образовательных организаций. Статья адресована, в первую очередь, студентам-бакалаврам, начинающим педагогам, а также преподавателям педагогических дисциплин вузов.

Ключевые слова: педагогические компетенции, педагог как воспитатель, профессиональная позиция педагога как воспитателя.

В работе педагога, как и в любой другой, чрезвычайно важны какие-то специальные методики, технологии, специальные формы работы. Все это действительно так. Но более всего в нашей работе, и это отличает ее от многих других, важно то, какими людьми мы являемся, какими личностными качествами мы обладаем. Этой важнейшей стороне профессии педагога-воспитателя и будет посвящен этот небольшой текст.

Хороший педагог, успешно воспитывающий детей, – это, разумеется, не тот человек, который прочел труды классиков педагогики и проштудировал всевозможные учебные пособия. По крайней мере, этого явно недостаточно. Необходимо обладать еще и тем, что принято называть «профессиональными педагогическими компетенциями». Причем для педагога, воспитывающего детей, важнее других оказываются его социальные компетенции, позволяющие продуктивно взаимодействовать с другими людьми, и в первую очередь, конечно же, с ребенком.

А чего же ждет от нас сам ребенок? Какого педагога он хочет видеть перед собой? Об этом мы спросили подростков московских школ. Перечень качеств, которыми, по мнению современных детей, должен обладать педагог открывается (как и десять, двадцать, тридцать лет назад) у большинства из них одним и тем же – добротой. Именно этого дети более всего ждут от педагога. Также детьми очень ценится знание педагогом своего учебного предмета, заинтересованность и умение доступно объяснять. Важны детям и такие качества как понимание, справедливость, строгость, уважительность, терпение. И еще отзывчивость, честность, юмор, спокойствие, открытость, позитивный настрой. Опрос руководителей образовательных учреждений Москвы дополнил этот перечень: для педагога важно стремление постоянно учиться, уметь взаимодействовать не только с детьми, но с коллегами и родителями. В каждом будущем педагоге эти качества развиты по-разному: какие-то в большей степени, какие-то – в меньшей. Но их можно развивать, культивировать в себе. И, если студент планирует в будущем работать с детьми, никогда не следует забывать, что это важнее простого знания стандартного набора педагогических методик и технологий!

Итак, какими же компетенциями может обладать педагог, который воспитывает ребенка, который помогает ребенку лично расти? Их список мог бы быть очень длинным, но результаты опросов, здравый смысл и чувство меры призывают нас остановиться на некоторых из них.

«Стрессовая компетенция». Стресс – это естественная реакция организма на нагрузку. Поэтому эту компетенцию можно еще назвать «устойчивостью к нагрузкам». Всемирная организация здравоохранения считает стресс самой большой проблемой XXI века. Стресс может возникать из-за каких-то внешних причин: шум, недостаток времени, предстоящая аттестация, участие в конкурсе и т.п. Все они в разной степени присутствуют в школе. Стресс может возникать и из-за внутренних причин: неоправданные ожидания, завышенные требования к себе, негативная оценка ситуации. С одной стороны, стресс негативен и нежелателен, с другой – необходим. Как мышцам тела нужна тренировка, так и определенные психические нагрузки человеку нужны для того, чтобы приобрести полезный для него опыт поведения в новой ситуации. Но если эти нагрузки избыточны, то начинаются проблемы: повышение артериального давления, депрессия, раздражительность, нарушение сна. Устойчивости к нагрузкам педагог может научиться. Например:

- ✓ не говорить всегда «да», если хочется сказать «нет»;
- ✓ не торопиться везде и всюду (если на работе не торопиться иногда просто не получается, то дома желательно «сбавлять обороты»);
- ✓ стараться спать не меньше 6 часов в сутки (а при наличии такой возможности – и больше);
- ✓ стараться менять свои негативные установки на позитивные (мысли вроде «Эту аттестацию я не пройду» лучше заменить на «Будет сложно, но я справлюсь») и т.п.

Умение рефлексировать собственные стрессы и справляться с ними – залог того, что педагог не будет создавать стрессовых ситуаций и для детей. Работая с детьми, нам очень важно об этом всегда помнить и стараться не превращать контрольные работы, тесты, муниципальные диагностики, ОГЭ, ЕГЭ в стрессогенные факторы для ребенка и его родителей.

«Активное слушание». Казалось бы, эта компетенция присуща любому человеку. Но это не так. Когда ученики отвечают на уроке, а мы выслушиваем их ответы, – это еще не активное слушание. Активное слушание предполагает особое умение человека не перебивать другого; не стремиться, недослушав, сразу начинать спорить с ним; не навязывать ему свои мысли; не стремиться переносить акцент в разговоре на себя самого. В процессе активного слушания мы можем стараться сохранять зрительный контакт с собеседником, поддерживать говорящего кивком головы или короткими репликами, можем уточнять сказанное им. Мы показываем, что готовы выслушать все его аргументы, правильно понять его, его мысли, чувства, эмоции. Для педагога это незаменимая компетенция еще и потому, что активно слушая ребенка, мы создаем основу для понимания его, для доверительного диалога с ним и, соответственно, для дальнейшей продуктивной работы с ребенком. Ведь желание быть услышанным и понятым живет в каждом из нас, но особенно остро – в ребенке.

«Эмпатия». Эмпатия тесно связана со способностью человека активно слушать другого. Но все же это не одно и то же. Эмпатия (*вчувствование*) – это, прежде всего, наша способность дать почувствовать другому человеку, что он нам интересен, и мы его понимаем. Быть эмпатичным – это значит почувствовать себя на месте другого и посмотреть на мир его глазами. Эмпатия педагога особенно важна детям, оказавшимся в непростой жизненной ситуации, тем, кому в данный момент необходимо участие взрослого, его понимание, сочувствие. Эмпатия – это та компетенция, которая

востребована в основном в индивидуальной работе с детьми. Педагог просто не в силах одновременно глубоко проникнуть в переживания всех детей, с которыми он работает. При этом педагогу важно быть уверенным в себе, иметь достаточно высокую самооценку, уметь, как часто говорят, «выстраивать границы», чтобы слишком глубокое вчувствование в других людей не сделало его самого уязвимым. И, наконец, стоит помнить: что не только чувства, но и рассудок дает нам порой не меньше возможностей понимать ребенка и находить с ним общий язык.

«Критическое мышление». Поток информации, который мы получаем отовсюду, возрастает с каждым годом. Это связано, в первую очередь, с развитием сети интернет. По данным ЮНЕСКО 40% населения Земли уже пользуются интернетом. В нашей стране около 90% подростков 12-16 лет ежедневно «заходят» в интернет [8]. Именно интернет, по нашим опросам, в первую очередь, сегодня для ребенка является источником информации. Там информацию можно получить за секунды. Однако все труднее становится ее анализировать, отделять факты от вымысла. Развитие критического мышления предполагает, прежде всего, выработку привычки задавать себе вопросы: так ли это на самом деле, могу ли я доверять этому источнику информации, что об этом пишут другие источники, где еще я об этом могу узнать? Обладая критическим мышлением, мы умеем различать факты и мнения, мы чаще используем в своем лексиконе фразы вроде «на мой взгляд...», «по мнению...», «как считают...» и т.п. Мы знаем и стараемся показать это своим воспитанникам, что могут существовать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, что любое утверждение нуждается в доказательствах и аргументах, что некритично воспринимая информацию, легко стать объектом манипуляции.

«Межкультурная компетенция». Один из главных вызовов настоящего времени – нарастающая нетерпимость в отношениях между людьми, чем-то непохожими друг от друга. В современном мире именно сегодня происходит несколько десятков вооруженных конфликтов, и их число только возрастает. За последнее десятилетие в них погибло несколько сотен тысяч человек. Интенсивнее ведутся кибервойны, финансовые войны. Агрессивное поведение людей на улицах – тоже давно уже не редкость. В «Глобальном индексе миролюбия» последние несколько лет наша страна занимает всего лишь 151 место из 164 [7]. Умение жить в согласии с непохожими на нас людьми, понимать и принимать различия, уважать образ мыслей другого человека, пожалуй, самая востребованная и самая необходимая на сегодняшний день компетенция педагога. Ведь большинство современных российских школ – это школы, где обучаются дети разных национальностей, разного вероисповедания, разного материального положения, представители разных молодежных субкультур. К тому же, создать благоприятные условия для развития такой компетенции у ребенка может только педагог, сам обладающий ею. Способность понять другой образ жизни, заинтересованное отношение к иным культурным традициям, открытость к взаимодействию с другими людьми, готовность подвергнуть сомнению собственные негативные стереотипы в их отношении, умение сдерживать свою раздражительность по их поводу – вот лишь некоторые характеристики этой компетенции, без распространения которой в обществе сложно будет представить его процветающим. Или даже существующим.

«Профессиональная стойкость». Бесспорно, этой компетенцией может обладать педагог со сформировавшейся четкой профессиональной позицией именно в сфере воспитания. Опытные педагоги, рассказывая о своей педагогической деятельности, часто упоминают о большом количестве сменившихся директоров, чиновников, руководящих образованием и о том, как в зависимости от этой смены, менялись запросы и требования к педагогу. Тем не менее, педагог, для которого

воспитание детей имеет большое значение, всегда исповедует «законы порядочных людей». Что это значит? Не доносить на коллег, не врать детям и родителям, не выделять детей из-за разности социального статуса их родителей, не сплетничать. Помните фразу Элеоноры Рузвельт: «Великие умы обсуждают идеи. Средние умы обсуждают события. Мелкие умы обсуждают людей».

«Умение вести диалог». Диалог дает возможность двум людям – и ребенку, и взрослому - быть в активной позиции. Эта компетенция коррелирует с компетенцией «активное слушание». Умение слушать – это основа для овладения компетенцией ведения диалога. Для ребенка в диалоге важно, чтобы он был безопасным (нет психологического давления, угроз, манипуляций), позитивным (обсуждаются не черты характера, а дело или действия), равноправным (обе стороны могут и слушать, и задавать вопросы, и высказывать свою позицию). В этом случае диалог может дать ребенку возможность ощутить свою значимость, понять, что его слушают и с его мнением считаются. Развивая в себе эту компетенцию, педагог создает основу для создания позитивного психологического климата в классе, формирует стиль общения, которому интуитивно следуют все дети, создает предпосылки для проведения дискуссий и обсуждений.

Педагог, владеющий этой компетенцией, способен организовывать с детьми специальные занятия для развития их коммуникативных способностей: способности понимать другого человека, доверять другому человеку, слышать и понимать другого человека, помогать другому человеку.

Незаменима эта компетенция при общении педагога с родителями детей: корректный диалог позволит обсудить возникшие проблемы или просто текущее состояние дел, прояснить позиции по любому спорному вопросу, понять точки зрения друг друга по одному и тому же вопросу. Все это позволит, с одной стороны, улучшить академические успехи детей, а с другой - позитивно скажется на их личностном развитии.

«Организаторская компетенция». Педагог должен быть ориентирован на организацию разных видов деятельности. Зачем? Это дает возможность детям выбрать подходящее занятие и реализовать себя в нем в соответствии со своими потребностями. В противном случае у ребенка может возникнуть потребность самоутвердиться среди сверстников, нарушая дисциплину, идя на конфликты, унижая других и т.д.

Нужно отметить, что это умение отличается от умения «провести мероприятие». Каждый педагог отличия «дела» от «мероприятия» назовет, но не каждый захочет и сумеет различить их в собственной практике. Эта компетенция предполагает способность педагога найти здесь и сейчас подходящую форму для предстоящего дела, подключить детей к подготовке и проведению, отрефлексировать успех или неудачу прошедшего дела, наметить что-то на будущее. Причем, касается это не только внеурочной деятельности, но и урока тоже. Исследовательский проект по истории, игра «Что? Где? Когда?» на уроке биологии, игра «Элиас» на уроке физики – это и многое другое можно сделать в классическом жанре или КТД, или дискуссии, или викторины. Если вы этими технологиями владеете, то куда их приложить – «дело техники».

Важно не просто следовать «деятельностной педагогике», важно еще умение педагога занимать в этой совместной с детьми деятельности разные позиции (организатора, участника, наблюдателя, оппонента, слушателя, инициатора и т.д.). Это, с одной стороны, дает возможность ребенку проявить инициативу, а, с другой – учит ребенка брать на себя ответственность за ход и результат дела.

«Юмор». Юмор позволяет добродушно и миролюбиво посмотреть на мир вокруг, на свои и чужие недостатки, позволяет легче переживать страхи, жизненные невзгоды. Кроме того, смех – это наше личное и к тому же совершенно бесплатное лекарство: он

стимулирует сердечно-сосудистую деятельность, улучшает дыхание, благотворно влияет на центральную нервную систему, вырабатывает эндорфин, помогающий нашему организму бороться с болью. Юмор способствует и налаживанию межличностных отношений с нашими воспитанниками, созданию творческой атмосферы в нашей совместной с ними деятельности, преодолению многих школьных конфликтов. Шутка вместо окрика в сочетании с мягкой улыбкой часто помогает нам разрядить напряженную обстановку в отношениях с детьми, создать в классе доверительный психологический климат. Чувство юмора можно развивать и поддерживать в себе: смотрите комедии, смейтесь над анекдотами, придумывайте остроумные выходы из уже случившихся конфликтов, рассказывайте о смешных случаях, произошедших с вами. А еще не забывайте слова Того Самого Мюнхгаузена: «Улыбайтесь, господа, улыбайтесь! Серьезное выражение лица еще не признак ума. Помните, что самые большие глупости на Земле делаются именно с этим выражением лица».

Итак, мы предложили описания девяти различных компетенций педагога. На наш взгляд, важных. Может быть, они уже присущи вам. Может быть, каких-то из них у вас никогда не будет. Может быть, часть из них вы сможете у себя развить. Мы абсолютно уверены, что наше, педагогов, конкурентное преимущество – наличие разнообразных профессиональных педагогических компетенций. Чтобы быть здоровыми, оптимистичными, востребованными, лучшими.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.
3. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. – СПб.: КАРО, 2007.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 2000.
5. Степанов П.В. Специфика теории воспитания как гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. № 1. 2016. – С.20-30.
6. Степанов П.В. Мотивация педагогов как воспитателей // Народное образование. - 2009. - № 2. – С.190-196.
7. Информационно-аналитический портал «Гуманитарные технологии» [Электронный ресурс] // <http://gtmarket.ru/ratings/global-peace-index/global-peace-index-info> (дата обращения 04.06.2017).
8. Развитие интернета и его значение [Электронный ресурс] // <http://www.bizhit.ru> (дата обращения 15.06.2017).

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ПРОФИЛЯ «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Аннотация. В статье представлены содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистрантов направления Педагогическое образование профиля «Педагогика высшей школы», обоснована актуальность практико-ориентированного подхода в профессиональном педагогическом образовании, приведены примеры практико-ориентированных учебных заданий, даны рекомендации по их выполнению.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, практико-ориентированное учебное задание, самостоятельная работа, государственная итоговая аттестация.

Гуманно-личностная направленность преподавателя вуза становится главным условием и ориентиром продуктивного взаимодействия со студентами. Конкретизированная в содержании профессиональных задач, связанных с пониманием и учетом личностных структур, установлением взаимодействия с различными субъектами образования, самообразованием, выстраиванием индивидуальной образовательной траектории обучающегося, она наполняется особым смыслом [7, с. 46-47]. Актуализируется задача «практической ориентации педагогического вуза на создание условий для дальнейшего продвижения личности в профессии, которое в науке обозначено как профессионально-личностный или карьерный рост [3, с. 22]. Только тогда образование, будучи социально обусловленным, становится потребностным у молодых людей [2, с. 9].

Следует отметить, что для сферы подготовки педагогических кадров в настоящее время инновации принимают форму новых учебных программ, учебных планов и учебно-методических материалов, способствующих как углублению фундаментальных научных основ профессиональной подготовки, так и формированию актуальных компетенций [1, с. 14-15].

Данная идея была положена в основу разработки содержания и процедурных аспектов подготовки магистрантов направления Педагогическое образование профиля «Педагогика высшей школы» в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева.

Следует заметить, что подготовка магистрантов так или иначе связана с выполнением будущей профессиональной деятельности. Поэтому обучение в магистратуре, как правило, сосредоточено на организации и проведении работы в двух взаимодополняющих системах сферы высшего образования: научной и учебно-исследовательской. Подготовка магистрантов профиля «Педагогика высшей школы» имеет выраженное профессиональное целевое назначение и направлена как на овладение ключевыми (не имеющими отношение к конкретной сфере профессиональной деятельности), так и базовыми (профессиональными), в частности педагогическими компетенциями, связанными с деятельностью педагога высшей школы.

При проектировании образовательной программы профиля «Педагогика высшей школы» в качестве руководящего положения выступила существующая закономерность поступательного усложнения требований к педагогу высшей школы, способствующая актуализации проблемы *оптимизации* профессиональных

педагогических компетенций магистрантов. В этом случае под *оптимизацией* следует понимать целенаправленный процесс овладения магистрантами когнитивной, деятельностной и рефлексивной компетенциями.

Логика данного процесса обусловлена деятельностно-компетентностным подходом (Ф. Г. Ялалов). Полагаем, что он задает направленность мышлению и деятельности, ориентируя обучающихся не только на объем получаемой информации, но и на развитие их способности проблематизировать (понимать и осмысливать ту реальную проблему, которая скрывается за очевидностью полученного знания) усвоенный учебный материал, что позволяет решать важные задачи в сфере учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности [6].

Данный подход был положен в основу создания учебных практико-ориентированных заданий по дисциплине «Педагогика высшей школы».

С нашей точки зрения многокомпонентная по составу, творческая по отбору модулей, дидактических единиц, их качественному определению учебная дисциплина «Педагогика высшей школы» со значительным бюджетом времени на самостоятельную работу нуждается в интеграции и упорядочении уже апробированных в опыте работы с магистрантами дидактических материалов для самостоятельной работы. С другой стороны, обучающимся должно быть предъявлено целостное видение содержания самостоятельной работы, технологий и процедур ее выполнения, оценивания и самооценивания практико-ориентированных учебных заданий как средства формирования профессиональных компетенций [5].

В этом контексте подготовка магистрантов профиля «Педагогика высшей школы» обладает спецификой. С одной стороны, происходит развитие предметной компетенции (повышение уровня академических знаний по педагогике, овладение способами их использования в различных сферах жизнедеятельности), что обусловлено обучающей функцией дидактического процесса в вузе; с другой стороны, совершенствование базовой (общепрофессиональной) компетенции (знания в области педагогики и психологии, их применение в профессиональной деятельности), что продиктовано воспитательной и развивающими функциями в процессе обучения. Это обусловлено органичным слиянием предметной (специальной) и базовой (профессиональной) компетенций, что приводит к появлению у магистрантов новообразования: педагогическое знание становится не просто востребованным, оно кладется в основу формирования общекультурной платформы деятельности профессионала сферы «человек-человек».

Рассмотрим содержательно-процессуальные аспекты рабочей программы дисциплины «Педагогика высшей школы». Согласно учебному плану магистратуры, она представляет одну из базовых дидактических единиц и является подпрограммой ОПОП Педагогика высшей школы по направлению 44.04.01– Педагогическое образование.

Изучение данной дисциплины направлено на формирование *общепрофессиональных и профессиональных компетенций* магистрантов. *Профессиональные компетенции* детерминируются общепрофессиональной направленностью, подтверждающей способность магистрантов осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру.

В результате освоения программы учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» магистрант должен: *знать* историю и современные приоритетные стратегии и тенденции развития высшего образования, базовые законы и метапринципы педагогических теорий, педагогические закономерности, принципы, формы, методы,

технологии обучения и воспитания в высшей школе, возрастные и индивидуальные особенности развития и саморазвития студента, специфику профессиональной деятельности преподавателя вуза; *уметь* использовать знание основных педагогических теорий и концепций; реализовывать способы деятельности для установления межпредметных связей в результате целостного представления о педагогической науке как области знания; проектировать содержание и процессуально-технологическое обеспечение программ учебных дисциплин с учетом компетентностно-ориентированного обучения; применять современные педагогические (обучающие, воспитательные, развивающие) технологии в образовательном процессе вуза; осуществлять педагогический мониторинг обученности и воспитанности студентов; *владеть* системой общепрофессиональных и профессиональных компетенций в ходе решения научно-исследовательских, учебно-познавательных и профессионально-педагогических задач.

Овладение магистрантами компетенциями проходит как в процессе проведения аудиторных занятий, так и в ходе самостоятельной работы. Она в свою очередь обладает большим потенциалом и является эффективным средством формирования у магистрантов компетенций. Наполнение практико-ориентированных заданий для самостоятельной работы содержанием, ориентированным на субъектный опыт и творчество магистрантов дает им возможность не только выполнить обязательный минимум, но и (при соблюдении ряда условий: индивидуально ориентированный подход к обучающимся, поэтапная градуированность предлагаемых заданий, мобильная и вариативная система контроля, тьюторское сопровождение и др.) оказывает содействие личностно-профессиональному саморазвитию магистранта.

Проектирование практико-ориентированных заданий для самостоятельной работы следует связывать с прогнозируемыми результатами теоретической и практической подготовки магистрантов, что проявляется в овладении компетенциями: *когнитивной*, отражающейся в умении конструировать, излагать, проблематизировать теоретический материал, аргументировать и отстаивать собственную исследовательскую точку зрения; *деятельностной*, реализующейся в умении отбирать и осуществлять профессионально-технологические действия в соответствии с актуальными поставленными задачами (оперативными, тактическими, стратегическими); *рефлексивной*, проявляющейся в умении осуществлять логически обоснованное осмысление своей деятельности и принимать решения по ее оптимизации.

Приведем примеры практико-ориентированных учебных заданий для самостоятельной работы магистрантов по учебной дисциплине «Педагогика высшей школы».

1. Составить вербально-схематическую опору (ВСО) по теме «Парадигмальные принципы развития высшего образования в 21 веке». Продумать и сформулировать не менее пяти проблемных вопросов по изученному материалу. Подготовиться к обсуждению этих вопросов на семинарском занятии.

2. Разработать и обсудить «Этико-профессиональный кодекс педагога высшей школы на заседании педагогического клуба. Продумать содержательные и процессуальные аспекты обсуждения. Выступить в роли модератора мероприятия.

3. Подготовить реферат на тему «Психолого-педагогические особенности студенческого возраста». Продумать формат защиты реферата.

4. Подготовить авторский вариант мультимедийной презентации проекта «Приоритетные стратегии повышения конкурентоспособности российской системы высшего образования». Выступить на заседании теоретического семинара.

5. Составить тест «Преподаватель вуза глазами студентов». Провести тест во время научно-педагогической практики. Использовать обработанные результаты

проведенного теста в проектировании компетентностной модели преподавателя вуза.

Нацеленность подобных заданий на приращение знаний и способов научно-исследовательской, учебно-познавательной, профессионально-педагогической деятельности магистрантов может органично дополняться вариантами тестовых заданий для промежуточной аттестации.

Предлагаем вариант таких заданий по модульной программе учебной дисциплины «Педагогика высшей школы».

Модуль «Общие основы педагогики высшей школы».

1. Выделить специфические особенности педагогики высшей школы как науки. Охарактеризуйте объект и предмет данной науки, ее задачи.

2. Написать педагогическое эссе о перспективах развития педагогики высшей школы, указать приоритетные направления этой научной области на ближайшие годы с учетом современных требований к учебно-воспитательному процессу в условиях высшей школы.

3. Дать краткую характеристику ведущим методологическим подходам педагогики высшей школы. Заполнить таблицу.

	Название подхода	Суть подхода	Разработчики

4. Охарактеризовать основные этапы педагогического эксперимента. Какую актуальную тематику педагогических исследований в высшей школе Вы бы предложили для разработки в вузе?

Модуль «Дидактика высшей школы».

1. Дать понятие дидактики и дидактической системы. Сделать обзор актуальных проблем современной дидактики высшей школы.

2. Объяснить суть многомерного подхода к классификации методов обучения, воспитания и саморазвития личности. Привести пример реализации этого подхода в практике вузовского обучения.

3. Найти специфические особенности взаимодействия преподавателей и студентов в условиях компетентностной образовательной парадигмы.

4. Составить собственное мнение об использовании индивидуально-ориентированных технологий обучения в вузе. Предложить способы решения проблем внешней и внутренней дифференциации.

Модуль «Теория и практика воспитания студентов в вузе».

1. Назвать и охарактеризовать направления и формы воспитания в современном вузе.

2. Определить признаки студенческой группы как учебно-воспитательного коллектива.

3. Вообразить себя куратором студенческой группы. Определить формы и содержание своей деятельности с учетом принципов гуманистического подхода к воспитанию.

4. Определить суть проблемы вузовской адаптации студентов-первокурсников, предложить рекомендации по организации воспитательной работы с первокурсниками.

Модуль «Педагогический мониторинг и педагогическая прогностика».

1. Определить признаки педагогической инноватики как теории и технологии нововведений.

2. Дать рекомендации по саморазвитию методологической культуры

преподавателя вуза.

3. Проанализировать составляющие педагогического мониторинга как системной диагностики качества образования.

4. Продумать и обосновать этапы и составляющие компоненты аккредитации как формы оценки качества высшего образования.

Разработанная в рамках учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» тематика *курсовых работ* нацелена на применение и освоение магистрантами таких важных в исследовательской работе умений, как систематизация, обобщение, анализ, проведение педагогического эксперимента.

Предлагаемая и изложенная выше система практико-ориентированных учебных заданий для магистрантов также направлена на подготовку к сдаче государственного экзамена и представляет собой интеграцию теоретического и практического аспектов психолого-педагогических знаний магистрантов. Содержание экзамена ориентировано на проверку готовности магистрантов к решению основных групп задач, определяющих их компетенции в области педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Алгоритм действий для организации и проведения государственного экзамена предусматривает формирование двух основных частей: инвариантной и вариативной.

Разработка инвариантной части экзамена сопряжена с выявлением теоретической компетентности магистранта. Сформулированные в билете вопросы должны содержать формат учебного задания и обеспечивать выявление фундаментальности приобретенных знаний, уровень овладения основными понятиями, умение использовать категориальный аппарат педагогической науки, глубину понимания проблем и тенденций развития современного высшего профессионального педагогического образования. Иначе говоря, вопросы следует формулировать так, чтобы магистранты имели возможность продемонстрировать как усвоенное ими знание и освоенные способы деятельности, так и реализовать субъектный опыт, находящий проявление в конечном продукте деятельности (рассуждение, выступление, постановка проблемных вопросов, презентация проекта и др.).

Инвариантная часть экзамена представлена творческими заданиями (составление синквейна, создание кластера, проектирование учебного взаимодействия, микропреподавание и др.), в которых заложена возможность проявления магистрантами когнитивной, деятельностной и рефлексивной компетенций, проявляющихся на базовом или продвинутом уровнях.

Оценивание результатов экзаменуемых происходит с учетом разработанной матрицы.

Показатели компетенции	Способ проверки	Баллы
Когнитивная компетенция		
Базовый уровень	Устное собеседование по заданной тематике	50 – 59 (удовл.)
Продвинутый уровень	Проблемная дискуссия в сфере предметной области	60 – 79 (хор.) 80 – 100 (отл.)
Деятельностная компетенция		
Базовый уровень	Выполнение творческих заданий по алгоритму	50 – 59 (удовл.)
Продвинутый уровень	Создание авторского варианта продукта творческой деятельности	60 – 79 (хор.) 80 – 100 (отл.)
Рефлексивная компетенция		

Базовый уровень	Ответы на заданные вопросы по экзаменационному билету, решение стандартных задач	50 – 59 (удовл.)
Продвинутый уровень	Аналитические суждения, решение нестандартных задач	60 – 79 (хор.) 80 – 100 (отл.)

Таким образом, практико-ориентированная подготовка магистрантов предусматривает овладения ими способами решения предметно-содержательных и деятельностно-инструментальных задач. Особую значимость при этом приобретает формат «учения/научения», когда опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы, дополняющей и делающей завершенным процесс «знания – умения – навыки – опыт деятельности» [9, с. 91].

Понимание предназначения практико-ориентированного учебного задания не только как средства овладения содержанием учебного материала, но и как осознания ценности обретаемого знания, предвосхищения его использования в учебной, научной, профессионально-педагогической деятельности, развития способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения дает возможность проектировать поэтапно-градуированные учебные задания [4, с. 1254-1268]. Их содержание может выходить за рамки предметной области «Педагогика высшей школы», интегрируя в себе комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных учебно-познавательных задач других гуманитарных дисциплин: философии, психологии. При этом формулировки учебных заданий основаны на использовании вариантов дидактических конструкторов, отражающих уровни когнитивной таксономии целей (Б. Блум), способы постановки вопросов и используемые навыки мышления (Кинг), умения проектировать диагностические вопросы (М. В. Кларин) и др. Важно, что сама деятельность обретает новое содержание: в ее основе лежит «согласованная система умственных и практических действий, а любое учебное задание переводится на язык компетенций, овладение которыми требует умений отбора, анализа, синтеза, структурирования учебного материала, использования субъектного опыта при реализации потребностно-ценностных профессионально-личностных задач» [8, с. 90].

Литература

1. Винокурова Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – №2(6). – С. 14-15.
2. Кадакин В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9.
3. Кадакин В. В. Исследование представлений о карьерном росте студентов – выпускников педагогического вуза / В. В. Кадакин, С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 22.
4. Татьяна Т. В. Поэтапно-градуированные учебные задания в профессиональном становлении бакалавра педагогического образования / Т. В. Татьяна // В мире научных открытий. – 2014. – № 7.3(55). – С. 1254-1268.
5. Татьяна Т. В. Учебные практико-ориентированные задания по педагогике для самостоятельной работы студентов /Т. В. Татьяна, Ж.А. Мовсесян, Ю.А. Евсева // Мир науки. (Интернет-журнал). – 2016. – Т. 4. – № 6.
6. Татьяна Т. В. Дидактическое взаимодействие в высшем образовании в парадигме проблематизации / Т. В. Татьяна, Н. И. Еналеева // Практико-ориентированная

подготовка педагога в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 103-115.

7. Татьяна Т. В. Курсы повышения квалификации как средство развития профессиональной компетентности педагога высшей школы / Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №4 (12). – С. 45.

8. Татьяна Т. В. Реализация деятельностно-компетентного подхода в условиях учебно-педагогической практики / Т. В. Татьяна // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 89-91.

9. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89-92.

УДК 372.881.111.1.004

*Н.Ю. Фоминых
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
г. Москва, Россия*

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, УРОВНИ ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМПЬЮТЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос проведения экспертизы компьютерно ориентированной среды (КОС) иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. Автором обоснованы критерии, показатели, охарактеризованы уровни оценивания эффективности среды.

Ключевые слова: компьютерно ориентированная среда (КОС), экспертиза среды, критерии, показатели, уровни эффективности.

Данная статья посвящена рассмотрению всех аспектов организации экспертизы компьютерно ориентированной среды (КОС), предполагающей всестороннее изучение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, ресурсов, средств обучения. С целью определения существенных характеристик проводимой работы обратимся к дефиниции «экспертиза», трактование которой отличается заметным разнообразием.

Так, в толковом словаре обозначено, что экспертиза (франц. Expertise) – исследование, истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для выяснения которых необходимы специальные познания в какой-либо науке, искусстве, ремесле или промысле. Лиц, обладающих соответствующими познаниями, называют экспертами (от лат. Expertus – опытный) или сведущими людьми. Словарь синонимов русского языка приводит такой синонимический ряд изучаемого термина: экспертиза – оценка, оценивание, суждение, мониторинг, инспектирование, исследование, изучение, изыскание, обследование, осмотр.

Понятие экспертиза достаточно прочно вошло в педагогическую науку. Наиболее существенными, на наш взгляд, являются исследования в данной области таких авторов, как И.А. Баева, В.В. Ковров [3]; М.Е. Вайндорф-Сысоева [2]; Г.Н. Гареева; С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова; Е.В. Лобанова, Г.А. Мкртычян;

А.П. Парахонский [3]; Ю.А. Шрейдер. Особого внимания заслуживает богатый зарубежный опыт, а именно работы таких организаций, как Ассоциация американских экспертов, PES (Служба планирования и экспертизы Министерства образования США), периодические издания по проблемам экспертизы: *Assessment and Evaluation in Higher Education, Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Educational Evaluation*.

Под экспертизой в образовании принято понимать «проверку соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждениям, государственными и местными требованиями в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения, оборудования учебных помещений, оснащённости учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов» (С.Г. Косарецкий).

Ряд исследователей (Г.Н. Гареева, С.Г. Косарецкий) считают экспертизу методом научного познания, однако выделяют существенные отличия от других исследовательских методов, которые имеют своей целью открытие нового знания, в то время как экспертиза ориентирована на прояснение существующей реальности, как таковой. Кроме того, исследование проводится на основании изучения мнения, поведения, достижений респондентов, в экспертизе же эту роль играют эксперты, число которых гораздо меньше и жестко ограничено. При этом для результатов экспертизы важнее суммарный результат, нежели отдельное мнение каждого эксперта. Можно считать экспертизу и мониторинг синонимами, однако, мониторинг – более технологичен, а его результаты – математизированы. Если говорить об оценивании, то его основной целью является вынесение количественного и качественного суждения, в экспертизе же данные суждения носят более рекомендательный характер, нежели осудительно-оценочный. Основное отличие экспертизы от эксперимента заключается в том, что последний предполагает активное вмешательство исследователя, а экспертиза, напротив, стремится к исключению всякого влияния на ход ее проведения и мнение экспертов.

Сущностью экспертизы образовательной среды является ее экспертная оценка, которая трактуется как способ изучения, основанный на суждениях и оценке специалистов (экспертов) и сочетающий в себе комплекс качественных и количественных оценок соответствия качества продукта, не поддающегося непосредственному измерению, требуемой норме (Г.Н. Гареева). По мнению автора, целью экспертизы образовательной среды выступает «установление соответствия (несоответствия) образовательной среды образовательного учреждения созданию условий для развития физических, познавательных и личностных способностей обучающихся, актуализации их внутреннего мира, личностного роста, самореализации, становления самосознания».

Обобщение наработок выше перечисленных авторов и организаций дали возможность проектировщику составить ряд суждений по организации экспертизы КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. Во-первых, целью проведения экспертизы, как правило, является установление сущности, масштабов и степени значимости определенного явления или процесса, его привлекательности для распространения. Во-вторых, экспертиза в области образования является процессом сложным, многоаспектным, требующим разработки системы критериев и методик оценивания, а также определения групп экспертов. С целью выражения собственной позиции автора в вопросе организации и проведения экспертизы КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники остановимся подробнее на каждом из определенных аспектов.

Что до установления масштабов значимости экспертируемого проекта, то коллектив авторов под руководством С.Г. Косарецкого выделяют три типа важности педагогических достижений, представляющих интерес для: федеральной системы образования (овладение компьютерами и педагогическими технологиями всеми членами коллектива, организация сетевого взаимодействия); региональной системы образования (организация дистанционного образования, разработка новых учебно-методических комплектов и программ, средств обучения); авторов инициатив и образовательных учреждений (привлечение родителей и других социальных групп к учебному процессу).

Вопрос о критериях экспертизы в образовании является наиболее полемичным. Так, вышеозначенный коллектив авторов настаивает на несостоятельности количественного и квалиметрического подходов к экспертизе и необходимости проведения многомерной оценки эффективности учебной среды. Исследователями также разработана прескриптивная модель системы оценки качества информационно-образовательной среды школы, основанная на таких критериях оценивания: образ желаемого будущего; руководство и управление использованием ИКТ; мониторинг и оценка воздействия; самостоятельность школьников в использовании ИКТ; достижения учащихся в предметных, метапредметных, межпредметных и личностных сферах; отношение к обучению; планирование, использование и оценка ИКТ учителем; оценка ИКТ-компетенций; совершенствование организационной эффективности и результативности; компетенции учеников; цифровое гражданство; педагогические практики с использованием ИКТ; профессиональный рост сотрудников школы; мониторинг и оценка качества профессионального развития в области ИКТ; формирование и аккредитация ИКТ-компетенций школьников; осведомленность и понимание возможностей ИКТ для инновационного развития; компьютерное оборудование.

Вслед за А.В. Шумаковой считаем, что критерии для проведения качественной экспертизы должны базироваться на принципах обоснованности, правильности, точности, устойчивости, репрезентативности, что обеспечит получение надежной и достоверной информации об уровне функционирования образовательной среды. К критериям интегративного образовательного пространства педагогического вуза исследовательницей отнесены: целостность компонентов; восполнение элементов; интенсивность взаимодействия объектов и субъектов; компактность; согласованность ценностей, целей и технологических подходов; отсутствие дублирования в содержательно-целевом и деятельностном аспектах функционирования объектов; адаптивность субъектов; динамизм; концентричность; степень интеграции образовательного процесса.

Критериями эффективности образовательной среды, по мнению А.П. Парахонского, являются: широта охвата, доминантность, когерентность, мобильность, активность, степень готовности к развитию международной образовательной интеграции.

Наиболее подробная детализация и обоснование критериев гуманитарной экспертизы представлены В.И. Слободчиковым, по мнению которого основными оценочными критериями выступают три группы: *общие критерии*, позволяющие оценить значимость проекта с точки зрения основных тенденций, целей и направлений развития (актуальность, новизна, масштабность, системность, эффективность, транслируемость); *специальные критерии*, позволяющие оценить компетентность автора проектной идеи и содержательность проекта с точки зрения его полноты, соответствия нормативным и понятийным требованиям (полнота структуры проекта, степень проработанности структурных элементов, согласованность структурных

частей); *конкретные практические критерии*, позволяющие оценить степень обоснованности проекта с точки зрения возможностей его воплощения и жизнеспособности (реалистичность, реализуемость, инструментальность). Наиболее действенной в контексте нашего исследования считаем мысль Ю.В. Громыко, который основной задачей экспертизы педагогического проекта считает оценивание последствий проводимых изменений.

Обобщив наработки ученых (Е.В. Лобанова, А.В. Шумакова) и педагогов-практиков в области экспертных оценок в образовании, можем заключить, что наиболее распространенными критериями оценивания педагогических проектов являются: определение степени равенства по отношению ко всем слоям общества, одинаковой доступности результатов проектирования для всех граждан; эффективность и результативность проекта; целесообразность и оправданность широким социально-культурным аспектом; выявление возможного нарушения социальных свобод и общественной безопасности; возможность самообразования, самоопределения и развития личности; вариативность способов форм организации работы в среде.

При этом нельзя не согласиться с мыслью Е.В. Лобановой о том, что недостаточно оценивать учебную среду по «количеству использованных отдельных её компонентов: компьютеров, аппаратно-программных, телекоммуникационных средств», и, напротив, «о педагогическом потенциале информационно-образовательной среды вполне адекватно можно судить по результативности обучения и результатам психолого-педагогического воздействия компонентов обучающей среды и их совокупности на деятельность участников образовательного процесса. Следовательно, одним

из инвариантных критериев оценивания учебной среды должно определить результативность КОС. При этом результативность необходимо понимать как достижение конечных целей обучения (В.Е. Лобанова), обеспечение комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (В.А. Ясвин), а также потенциал КОС для формирования информационной компетенции всех участников учебно-воспитательного процесса.

В результате проведенного теоретического исследования проектировщиком была разработана программа экспертизы компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов области информатики и вычислительной техники, включающая цель, критерии и показатели, методы экспертной оценки. Так, *основной целью проведения экспертизы* считаем определение эффективности КОС, имеющей количественное и качественное выражение *в трех уровнях*: высокий, средний, низкий. Под эффективностью среды вслед за А.А. Андреевым будем понимать два значения этого явления: качество образовательных услуг (учебно-методических материалов, подготовленности преподавателя, технологий обучения, организации учебного процесса, содержания контрольных испытаний) и качество продукции, т.е. результата деятельности (подготовленность выпускника, будущего специалиста).

Основываясь на анализе исследования А.А. Андреева, выявлено, что качественную экспертизу в образовании необходимо проводить в трех взаимосвязанных и взаимопроникающих аспектах: педагогический, социальный, экономический. Причем преобладающим является педагогический аспект, который закономерно влечет за собой социальный и экономический эффекты. Данный постулат необходимо учитывать при разработке критериев и показателей экспертизы КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники.

Также считаем необходимым при определении критериев оценивания

эффективности компьютерно ориентированной среды учитывать мнение педагогов-практиков. Поэтому с целью обоснования критериев экспертизы КОС проектировщиком также был проведен опрос преподавателей иностранных языков на предмет необходимости использования тех или иных параметров оценивания образовательной среды. Всего в опросе приняли участие 150 преподавателей иностранных языков Севастопольского государственного университета и Севастопольского филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, которым было предложено выбрать из предоставленного списка потенциально возможных критериев оценивания КОС (широта охвата, интенсивность, безопасность, социальная активность, мобильность, доступность, результативность, содержательность, гибкость, ресурсная обеспеченность, системность, структурированность, транслируемость) 10 пунктов, которые они считают наиболее необходимыми для всесторонней экспертизы компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. Кроме того, после определения системы критериев оценивания КОС респондентам было предложено ранжировать, т.е. определить ранг значимости каждого выбранного ими критерия. Результаты опроса преподавателей представлены в Таблице 1.

Как свидетельствуют данные Таблицы 1, большинство преподавателей (89%) выбрали ресурсную обеспеченность, результативность (83,3%), безопасность (86%), интенсивность (83,3%), социальную активность (82,6%), содержательность (82%) в качестве инвариантных критериев оценивания КОС. Причем согласно рейтингу критериев, первенство принадлежит также ресурсной обеспеченности КОС, и только потом следует Результативность и Безопасность КОС.

В дальнейшей беседе по полученным результатам проектировщик попросил респондентов объяснить такой выбор. Наиболее типичными ответами прозвучали: результат обучения во многом зависит от преподавателя, его педагогического мастерства и умений организовать учебный процесс, основную же функцию КОС респонденты видят в предоставлении информационного, ресурсного и коммуникативного обеспечения иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов. Такие результаты опроса подтверждают необходимость оценивания КОС в плане формирования информационной компетенции преподавателей и учителей школ. При этом в ходе дальнейшей беседы проектировщиком было принято решение не принимать в расчёт те критерии, которые получили удельный вес менее 60% по результатам опроса преподавателей.

Таблица 1.

Результаты опроса преподавателей относительно выбора критериев оценивания КОС

Критерий оценивания КОС	Весовое значение критерия		Ранг значимости критерия
	человек	%	
Ресурсная обеспеченность	132	89,0	1
Результативность	125	83,3	2
Безопасность	129	86,0	3
Интенсивность	122	81,3	4
Содержательность	123	82,0	5
Социальная активность	124	82,6	6
Широта охвата	107	71,3	7
Доступность	91	60,6	8
Гибкость	91	60,6	9

Транслируемость	97	64,6	10
Мобильность	72	48,0	11
Системность	65	43,3	12
Структурированность	53	35,3	13

Такие результаты анкетирования преподавателей можно объяснить тем фактом, что критерий оценивания КОС Мобильность, набравший 48% голосов респондентов, является составной частью критериев «Гибкость», «Транслируемость» и «Доступность». Что касается критериев «Системность» (43,3%) и «Структурированность» (35,3%), то показатели по данным категориям необходимо включить в «Содержательность» компьютерно ориентированной среды.

Таким образом, с учетом вышеизложенного считаем целесообразным проведение экспертизы КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники по следующим критериям оценивания: «Ресурсная обеспеченность», «Результативность», «Безопасность», «Интенсивность», «Содержательность», «Социальная активность», «Широта охвата», «Доступность», «Гибкость», «Транслируемость». Означенные критерии конкретизируются показателями, представленными в Таблице 2.

Таблица 2.

Критерии и показатели оценивания КОС

Критерий	Показатели
Ресурсная обеспеченность	объем вовлекаемой в процесс иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники информации, разнообразие средств обучения
Результативность	уровень иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обеспечение комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, потенциал КОС для формирования информационной компетенции всех участников учебно-воспитательного процесса
Безопасность	психологическая и социальная комфортность КОС для всех участников учебно-воспитательного процесса
Интенсивность	степень насыщенности, вариативность предоставляемых форм и методов работы
Содержательность	предметное содержание и четкое изложение учебных модулей, наличие средств организации и проведения контроля
Социальная активность	возможность для участников учебно-воспитательного процесса установления социальных контактов
Широта охвата	аудитория, для которой возможно и потенциально целесообразно использование КОС
Доступность	неограниченность в пространстве и времени
Гибкость	простота и удобство использования КОС, устойчивость отдельных содержательных единиц КОС к возможным сбоям
Транслируемость	возможность распространения, тиражирование, расширение сферы использования

Как представлено в Таблице 2, комплекс критериев оценивания КОС достаточно разноплановый и учитывает все направления работы и вариативность взаимодействия

участников процесса обучения. Итак, обосновав критерии, необходимо определить спектр и разработать содержание методик для организации и проведения экспертизы КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники, что станет содержанием

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Технологии организации мониторинга использования новых программных продуктов и инновационного оборудования в образовании: учебно-методическое пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: МГОУ, 2010. – 162 с.
2. Парахонский А.П. Методология проектирования инноваций в медицинском образовании / А.П. Парахонский // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5 – С. 77–78.
3. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / Редакторы-составители И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: Экон-Информ. – 2008. – №1. – 64 с.

УДК 378.147

Е.А. Ходырева
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА С НАПРАВЛЕННОСТЬЮ (ПРОФИЛЕМ) «ПЕДАГОГ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. В статье раскрываются специфические особенности нормативно-правового обеспечения реализации сетевых основных профессиональных образовательных программ бакалавриата с направленностью (профилем) «педагог основного общего образования», представленного на уровне требований федерального законодательства, положений локальной нормативной базы образовательных организаций, а также документации конкретных сетевых образовательных программ.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, образовательная программа бакалавриата с направленностью (профилем) «педагог основного общего образования» реализация сетевых основных профессиональных образовательных программ, федеральное законодательство в сфере образования, локальная нормативная база образовательных организаций, документация сетевых образовательных программ.

В условиях модернизации педагогического образования в Российской Федерации актуализируется необходимость интеграции деятельности образовательных организаций высшего образования в подготовке учителя XXI века [3, 4, 5]. В связи с данным обстоятельством закономерно возрастает интерес к сетевым формам реализации основных профессиональных образовательных программ. Однако их реализация в практике деятельности образовательных организаций высшего образования зачастую затруднена из-за недостаточного нормативно-правового обеспечения. Несмотря на то, что в федеральном законодательстве достаточно четко определен статус данных программ, сформулированы требования к их реализации, в

нем отсутствует конкретизация некоторых существенных аспектов реализации данных программ, кроме того, локальная нормативная база конкретных образовательных организаций, документация самих программ зачастую не в полной мере соответствует требованиям законодательства, что существенно снижает их потенциал и требует совершенствования их нормативного обеспечения на локальном уровне.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» при определении назначения сетевых программ сказано, что «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [1]. При определении субъектов реализации образовательных программ с использованием сетевой формы, устанавливается, что, наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, это могут быть научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, которые обладают «ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой». Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» также регламентирует требования к договору между организациями, участвующими в реализации образовательных программ, указывая на необходимость наличия в нем, ряда обязательных позиций, касающихся следующих аспектов:

- основных характеристик образовательной программы (вид, уровень и (или) направленность образовательной программы);

- статуса обучающихся в каждой из организаций, участвующих в сетевом взаимодействии;

- условий и порядка осуществления образовательной деятельности по образовательной программе;

- вида документа, выдаваемого после освоения образовательной программы;

- срока действия договора, порядок его изменения и прекращения [1].

Требования Федерального закона части организации обучения по сетевым программам конкретизируются в «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [2], в котором определяются следующие позиции:

- возможность реализации организацией образовательных программ как самостоятельно, так и посредством сетевых форм;

- обязанность организации разработать локальный нормативный акт, определяющий особенности реализации сетевых образовательных программ;

- обязанность организации осуществлять зачет результатов обучения по дисциплинам (модулям) и практикам в других организациях, участвующих в реализации образовательных программ;

- необходимость письменного согласия обучающегося на использование сетевой формы реализации образовательной программы.

Следовательно, можно сделать вывод, что федеральное законодательство устанавливает самые общие требования к реализации сетевых образовательных программ и формулирует общие условия, которые необходимо для этого обеспечить всем участникам сетевого взаимодействия. Среди данных условий можно отметить наличие у организаций, участвующих в реализации образовательных программ в рамках сетевого взаимодействия, соответствующих лицензий на осуществление

образовательной деятельности; наличие договора о реализации сетевой образовательной программы между организациями, участвующими в ее осуществлении в рамках взаимодействия;

наличие совместно разработанной организациями сетевой образовательной программы; наличие согласия обучающихся на использование сетевой формы реализации образовательной программы. Несомненно, что данные условия должны в полной мере соблюдаться и при реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата с направленностью (профилем) «педагог основного общего образования».

Следует особо отметить, что общие требования и условия, определенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а также в «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», должны быть конкретизированы в локальных нормативных документах. В частности, обязательным является локальный нормативный акт, определяющий особенности реализации сетевых образовательных программ. Причем, как показывает опыт вузов, достаточно большую сложность вызывает необходимость учета особенностей и специфики ресурсов потенциальных участников сетевого взаимодействия, которыми могут быть как российские, так и иностранные образовательные организации, а также научные, спортивные и иные организации, для которых образовательная деятельность не является приоритетной. Кроме того, полагаем, что в локальных актах, определяющих организацию образовательного процесса, в том числе, в □ Правилах приема в образовательную организацию, в Положении по организации выполнения и защите курсовой работы (проекта); в Положении по организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации; в Положении по организации самостоятельной работы; в Положении по организации учебной и производственной практики; □ в Положении об итоговой государственной аттестации и другие должна быть включена информация относительно специфики реализации данных образовательных сегментов в сетевых образовательных программах. Также необходима подготовка локального акта, который обеспечивал бы унификацию подходов организаций, участвующих в реализации сетевой программы, к оценке результатов освоения образовательной программы, что позволит более корректно осуществлять зачет результатов обучения, производить текущий учет и документирование результатов освоения обучающимися соответствующих учебных курсов, дисциплин, модулей, видов учебной деятельности, что особенно важно в условиях практико-ориентированной подготовки по образовательным программам бакалавриата с направленностью (профилем) «педагог основного общего образования».

Определенную сложность представляет разработка локального акта, устанавливающего порядок определения педагогической нагрузки при сетевых формах реализации образовательных программ (к сожалению, данный аспект не регламентирован федеральным законодательством). В практической деятельности, как правило, эта регламентация осуществляется с учетом некоторых вариантов распределения педагогических работников по местам проведения занятий:

1) штатный преподаватель организации, в которую обучающийся был принят на обучение по образовательной программе, осуществляет образовательную деятельность на территории данной организации;

2) штатный преподаватель организации, в которую обучающийся был принят на обучение по образовательной программе, осуществляет образовательную деятельность на территории другой организации, участвующей в сетевом взаимодействии;

3) преподаватель другой организации, участвующей в сетевом взаимодействии, осуществляет образовательную деятельность на территории организации, в которую обучающийся был принят на обучение по образовательной программе;

4) преподаватель другой организации, участвующей в сетевом взаимодействии, осуществляет образовательную деятельность вне территории организации, в которую обучающийся был принят на обучение по образовательной программе.

Также существенную трудность составляет корректное обоснование финансового обеспечения сетевых образовательных программ, которое, к сожалению, также недостаточно конкретизировано в федеральном законодательстве.

Что касается документации самих программ, то следует отметить необходимость наличия согласованной всеми участниками сетевого взаимодействия и регулярно обновляемой образовательной программы, являющееся его содержательной основой. В силу уникальности каждой из сетевых программ, образовательная организация каждый раз стоит перед необходимостью вдумчивого и подробного обоснования особенностей ее реализации. На основе анализа опыта реализации сетевых образовательных программ в Вятском государственном гуманитарном университете можно утверждать, что формируя нормативно-правовое обеспечение реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата в части разработки совместной образовательной программы, требуется главное внимание сосредоточить на определении общей миссии образовательной программы, на обосновании единых подходов к проектированию и реализации образовательного процесса, а также к оценке его эффективности. При этом важно, чтобы общий учебный план, годовой календарный график и расписание занятий разрабатывались и утверждались коллегиально, формировались с указанием места освоения учебных курсов, дисциплин, модулей, видов учебной деятельности.

Анализ опыта реализации сетевых образовательных программ выявил, что в договорах о сетевой форме реализации образовательной программы наибольшую сложность, как правило, вызывает определение полномочий и ответственности каждого из участников сетевого взаимодействия; особенностей кадрового обеспечения образовательной программы и нормирования учебной нагрузки преподавателей; а также вопросов финансирования образовательной программы, статуса обучающихся в каждой из организаций, участвующих в ее реализации, порядка использования материально-технических, информационных и учебно-методических ресурсов организаций, участвующих в сетевом взаимодействии. Согласование данных вопросов, как правило, требует больших временных затрат и сопровождается длительными переговорами.

Таким образом, нормативно-правовое обеспечение реализации сетевых основных профессиональных образовательных программ бакалавриата с направленностью (профилем) «педагог основного общего образования», представлено на нескольких уровнях. Во-первых, на уровне требований федерального законодательства, устанавливающего общие требования и декларирующего общие условия, которые необходимо обеспечить участникам сетевого взаимодействия. Во-вторых, на уровне положений локальной нормативной базы образовательных организаций, устанавливающих подходы конкретной образовательной организации к реализации сетевых образовательных программ с учетом их миссии, а также стратегических целей и задач. В третьих, на уровне документации конкретной сетевой образовательной программы бакалавриата с направленностью (профилем) «педагог основного общего образования», имеющей уникальные характеристики в части полномочий и ответственности участников сетевого взаимодействия; кадрового обеспечения образовательной программы, финансирования образовательной программы, порядка

использования ресурсов организаций, участвующих в сетевом взаимодействии, и обеспечивающих подготовку нового учителя - учителя XXI века.

Литература

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. N 1367). – URL: <http://base.garant.ru/70603294/#ixzz4kTqTHMBG> (дата обращения: 19.06.2017).
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013, регистрационный № 30550) – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 19.06.2017).
4. Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017. – URL: [http:// педагогическоеобразование.рф/documents/show/14](http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14). (дата обращения: 19.06.2017).
5. Ходырева Е.А. Вариативные модели подготовки педагогов в гуманитарном вузе// Педагогическое образование в системе гуманитарного знания: сборник статей Всероссийского научного конгресса// Приложение №1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С.43-45.

УДК 371

Я.А. Чиговская-Назарова
Глазовский государственный педагогический институт
имени В.Г. Короленко,
г. Глазов, Россия

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗ-ШКОЛА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются условия использования сетевого взаимодействия вуз-школа в подготовке студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности. Выдвинуто предположение о том, что следует погрузить студентов, приступающих к получению педагогического образования, в реальную атмосферу практической педагогической деятельности в сетевом взаимодействии вуз-школа. Описаны эффективные формы сетевого взаимодействия, которые способствуют профессионально-личностному становлению будущих учителей, качеству их подготовки.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие вуз-школа, студенты педагогического вуза, разработка рабочих программ учебных предметов.

На современном этапе развития Российского общества многие педагоги и практики отмечают огромный разрыв между теоретическими знаниями, получаемыми в вузах, и практическими потребностями системы образования [1]. Как следствие, новые федеральный государственный стандарт и Профессиональный стандарт педагога требуют пересмотра содержания профессионального педагогического образования, а именно, не только знание учителем своего предмета, вопросов организации учебно-воспитательного процесса, но и владение им специальными профессиональными компетенциями.

Новые требования к квалификации педагога заставляют иначе взглянуть и на взаимодействие вуз-школа. Актуальным становится включение студентов в реальную атмосферу практической педагогической деятельности, в том числе по подготовке и разработке рабочих программ учебных дисциплин.

Значимым звеном в практической подготовке будущего педагога становится партнер вуза в образовательной деятельности – школа. При этом сетевое взаимодействие выступает одним из значимых условий повышения качества подготовки будущих педагогов, поскольку при этом происходит укрепление связи теории и практики, более четко выстраивается преемственность между школой и вузом.

Механизм такого взаимодействия видится в перманентном присутствии студентов и преподавателей вуза в школе, начиная с наблюдения за учебно-воспитательным процессом, а затем в рефлексии увиденного, пережитого, освоении педагогического опыта, педагогических технологий.

Ключевой фигурой в современном сетевом взаимодействии вуз-школа становится обучающийся, и, таким образом, значительная часть усилий в сотрудничестве со школой будет направлена на становление будущего педагога, который должен в процессе сетевого взаимодействия приобрести профессиональный опыт на практике, выполняя учебно-профессиональные, трудовые действия [2].

Возрастает роль школьного учителя в подготовке студентов, а у методистов-преподавателей вуза приветствуется опыт работы в школе. Постепенное погружение студента в профессиональную среду, формирование у него деятельностного подхода к педагогическому процессу, накопление профессионального опыта, освоение различных трудовых действий и формирование необходимых педагогу компетенций видится через внедрение в учебный процесс непрерывной педагогической практики, как концентрированной, так и распределенной. В ходе наблюдения за такой практикой администрация школы выявляет мотивированных, творческих, активных студентов для работы в школе.

Такие новые формы взаимодействия вуз-школа, как базовые кафедры, также способствуют установлению более тесной связи между сетевыми партнерами. Так, в ГППИ успешно функционируют две базовые кафедры: Инклюзивного образования на базе МКСОУ № 5 и Базовая кафедра методических инноваций на базе МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова. Такое взаимодействие со стороны вуза предполагает совместную учебно-методическую и научно-исследовательскую работу с учителями, студентами и учащимися; научное консультирование; научно-методическое обеспечение учебного процесса.

С другой стороны, совершенствование образовательного процесса в вузе происходит за счет привлечения к работе со студентами высококвалифицированных специалистов-практиков из области образования. В течение года реализуются совместные программы, апробируются современные образовательные технологии, идет разработка новых образовательных программ и реализация различных учебных, воспитательных, социальных проектов.

Учителя-практики привлекаются к внешней оценке качества подготовки студентов, рецензированию и определению тем курсовых работ, ВКР и практикоориентированных тем научных исследований студентов, руководству и актуализации содержания программ педагогической практики.

Апробация сетевого взаимодействия с целью усиления практической подготовки студентов прошла в рамках деятельности базовой кафедры методических инноваций на базе МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова Удмуртской Республики.

Преподаватели, студенты ГППИ и учителя гимназии приняли участие в федеральном проекте по внедрению компетентностного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» (уровень образования бакалавриат, профиль «Педагог основного общего образования») в сотрудничестве с Елабужским институтом (филиалом) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Участниками предварительно был составлен план работы по взаимодействию, апробирована образовательная программа курса «Разработка рабочих программ учебных предметов» в объеме 32 часов. В апробации участвовали студенты 443 группы (в количестве 14 человек) историко-лингвистического факультета направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, с двумя профилями «Иностранные языки (английский и немецкий языки)».

Согласно разработанной программе обучение проходило в микрогруппах, в состав которых входили студенты, преподаватели вуза и учителя-наставники (супервизоры). Студенты на занятиях обсуждали и анализировали проблемные ситуации с преподавателем и учителем-супервизором в рамках семинаров, круглых столов, дискуссий, контроля знаний, форумов, рефлексии и т.д.

Целью апробируемой дисциплины было научить студентов проектировать рабочие программы учебных предметов. Мини-лекции, видео-лекции ведущих отечественных педагогов, мастер-классы с участием представителей сетевой общеобразовательной организации, обращение к разным источникам подачи и презентации информации – всё способствовало поддержанию живого интереса к работе, повышению мотивации к педагогической деятельности. В ходе работы мастер-классов был сформирован социальный заказ на конструирование пяти рабочих программ учебных дисциплин гимназии.

В ходе выполнения самостоятельной работы студенты осуществляли поиск дополнительной информации, обобщали и систематизировали ее, готовились к практическим занятиям, проводимым в форме дискуссии, мозгового штурма, мотивационного выступления, других интерактивных форм.

Таким образом, на занятиях осуществлялась интеграция результатов самостоятельной работы студентов, вырабатывались общие подходы к конструированию рабочих программ и способам ее реализации.

Анализ существующих рабочих программ учебных дисциплин сетевой школы – это неотъемлемая часть подготовки будущего педагога. Работая в малых группах, студентам приходилось согласовать цели, задачи, методы анализа, договариваться, проявлять гибкость, инициативу, аргументировать, тактично обосновывать свою точку зрения, развивая таким образом общепрофессиональные компетенции.

В процессе апробации дисциплины студентами были основательно изучены нормативно-правовые документы, сопровождающие деятельность любой образовательной организации; была создана унифицированная схема анализа и оценки

эффективности рабочей программы; появилось четкое представление алгоритма написания рабочей программы.

Пояснительная записка, в которой конкретизируются общие цели основного общего образования с учетом специфики учебного предмета, тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности, описание места учебного предмета в учебном плане, личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, технологическая карта урока, фонды оценочных средств и другие необходимые компоненты рабочей программы учебного предмета были представлены как единый комплекс взаимосвязанных элементов.

На заключительном этапе апробации студенты представляли разработанные ими в группе под руководством учителя-наставника и преподавателя вуза рабочие программы дисциплин. Защита лучшей рабочей программы по английскому языку проводилась на педагогическом совете гимназии и получила положительные отзывы.

Участие ГППИ и гимназии № 8 в федеральном проекте безусловно показало перспективность такого взаимодействия, поскольку к апробации были привлечены ведущие педагоги-наставники гимназии, имеющие высокое качество результатов обучения и воспитания, активно участвующие в муниципальных, региональных и федеральных конкурсах и проектах.

На этапе рефлексии участия в проекте студенты отмечали высокий профессионализм учителей, их умение развивать у студентов способность организации работы в малых группах, способность согласовывать интересы всех участников проекта, умение подводить студентов к обоснованию выводов, четкой аргументации.

За счет привлечения к работе ведущих учителей-практиков, обзора и анализа действующих нормативно-правовых документов у студентов была сформирована реальная картина учебно-воспитательного процесса в современной школе.

В рамках эксперимента было выявлено, что работа учителя-супервизора с малыми группами студентов (4-5 человек) является достаточно эффективной формой сетевого взаимодействия, так как способствует обмену опытом, возможности научиться новому у своих партнеров и профессионально-личностному становлению педагога. Кроме того, следствием взаимодействия студентов с учителями-супервизорами является более глубокое восприятие будущими учителями содержания обучения, а также выработка учебно-профессиональных действий, формируемых при практической деятельности на базе школьной организации и вуза.

Приведем следующие комментарии студентов, которые принимали участие в апробации: «Стала лучше понимать основные положения Закона «Об образовании» (Екатерина Ворончихина), «Узнала тонкости составления рабочей программы, было интересно и полезно работать в команде искренне увлеченных педагогической профессией» (Валерия Ушакова), «Узнала, чем отличается авторская программа от примерной образовательной программы» (Юлия Минчакова), «Нам повезло получить бесценный опыт ведущих педагогов, которые достигли высоких результатов в профессиональной деятельности» (Виктория Могилева).

В рамках заключительного этапа апробации был проведен итоговый контроль в форме теста с закрытыми и открытыми вариантами ответов по теоретическим аспектам курса, а именно, знание Закона «Об образовании РФ», Профессионального стандарта педагога, ФГОС основного общего образования, особенностей составления рабочих программ учебных предметов. В результате студенты продемонстрировали высокий уровень теоретической подготовки по данному курсу.

Оценивая эффективность сетевого сотрудничества, следует подчеркнуть особую его важность в обеспечении подготовки мотивированных к профессии,

конкурентоспособных учителей, так как именно в процессе сетевого взаимодействия вуз-школа происходит трансляция и передача передового педагогического опыта.

Литература

1. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 142–152.
2. Любимова Е.М., Борисов И.А. Сетевое взаимодействие школа-вуз как средство погружения студентов в профессиональную деятельность// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19426> (дата обращения: 24.06.2017).
3. <http://www.edustandart.ru/metodicheskie-rekomendatsii-po-voprosam-vvedeniya-fgos-000/>

УДК 378.4

А. А. Шакирова
Казанский федеральный университет
Г. Казань, Россия

СОВМЕСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ

Аннотация. Данное исследование рассматривает совместные образовательные программы как одну из форм организации академической мобильности студентов вузов. При работе над статьей мы опирались на следующие исследования, проведенные Европейской ассоциацией университетов: “Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe”, “Developing Joint Masters Programmes for Europe” и “Guidelines for Quality enhancement in European Joint Master Programmes”. Также нами были проанализированы базовые Болонские соглашения – Декларация 1999 года и коммюнике разных лет, а также отчеты по имплементации основных Болонских соглашений в европейских странах и России. В статье мы представили определения ключевых понятий (двойной диплом, совместная образовательная программа). Мы изучили нормативную базу Российского университета дружбы народов и Казанского федерального университета по реализации совместных образовательных программ. Мы пришли к выводу, что одним из направлений сетевого взаимодействия вузов является реализация программ двойных дипломов (совместных образовательных программ), в которых академическая мобильность играет ключевую роль. Несмотря на существующие трудности, связанные с признанием степеней (дипломов) и финансовыми затратами, все больше стран сотрудничают в этом направлении.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, академическая мобильность, Болонский процесс, совместные программы, двойной диплом.

Одной из ведущих тенденций в сфере высшего образования на сегодняшний день является расширение международного сотрудничества между учреждениями высшего образования. Развитие профессиональных контактов с иностранными вузами ведет к

созданию сети учреждений, члены которой успешно взаимодействуют друг с другом, обмениваясь профессиональным и культурным опытом [2].

Статья 15 закона «Об Образовании в Российской Федерации» 2012 года, а также новые федеральные государственные образовательные стандарты закрепляют сетевую форму реализации образовательных программ.

Сетевое взаимодействие вузов имеет множество различных форм – от проведения симпозиумов, конференций и семинаров до создания совместных образовательных программ. Согласно Комитету Конвенции о признании квалификаций высшего образования в Европейском регионе (Страсбург, 9 июня 2004 г.), *совместная степень/диплом* – это квалификация высшего образования, присуждаемая/ый минимум двумя или более вузами и другими структурами по присуждению квалификаций, на основе программы обучения, которая была разработана и/или реализована вузами совместно.

В Пояснительном меморандуме к рекомендациям о признании совместных степеней, принятом комитетом Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, определены основные характеристики совместных степеней [7]:

- Учебные программы должны разрабатываться и приниматься совместно несколькими учебными заведениями;
- Студенты физически принимают участие в программе обучения партнерских учебных заведений, и периоды обучения обязательно признаются полностью сотрудничающими университетами;
- После завершения обучения студенты получают либо национальную степень каждого из участвующих учебных заведений, либо степень/ диплом, присуждаемую совместно университетами-партнерами, которая в свою очередь может быть либо в виде совместного диплома, признаваемого университетами-партнерами, либо в виде зарубежного диплома в дополнение к национальному, либо в виде национального диплома с указанием дополнительных курсов (что не приравнивается ко второму диплому).

Идея совместных степеней (или двойных дипломов) отвечает всем основным требованиям Болонских соглашений – обеспечение качества, признание периодов обучения, прозрачность систем высшего образования, а также мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава [1]. С одной стороны, двойные дипломы способствуют расширению международных связей вуза, с другой – повышению его имиджа в целом. В Европе вузы, принимавшие участие в программе Socrates и позже в программе Erasmus, уже имели представление о том, что такое сотрудничество в области совместных степеней. В европейских странах, согласно “Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe”, совместные степени чаще встречаются в области экономики/бизнеса и инженерии, юриспруденции и менеджмента на втором (Master) или третьем (Doctor) цикле обучения [13, с.27].

В Российских высших учебных заведениях чаще встречается понятие «совместная образовательная программа». От 11 до 25% российских вузов имеют как минимум одну совместную с зарубежным вузом образовательную программу. Совместные образовательные программы распространены в следующих областях: бизнес и право – 47%, инженерия, строительство и промышленность – 23%, искусство и гуманитарные науки – 10%, естественные науки – 9%. Доля совместных образовательных программ: на первом цикле – 20%, на втором – 80%. Страны-партнеры в создании и реализации совместных программ – Европа, США и Китай [12].

По мнению О. Н. Олейниковой, директора национального офиса TEMPUS в России, совместная программа, ведущая к получению двойного диплома – это программа, в которой:

- все основные элементы согласованы всеми партнерами. Результаты обучения, методы обучения, обеспечение качества, включая оценку, ECTS, требования к содержанию, поступлению, преподавателям и т.д.;

- предусмотрена встроенная мобильность в вузе-партнере, которая признается автоматически;

- осуществляется общий/совместный менеджмент;

- присуждаются дипломы/степени, признаваемые всеми партнерами [8].

Согласно ученому Andrejs Rauhvargers, *программы двойных дипломов* - программы, основанные на сопоставимости и синхронизации образовательных программ университетов-партнёров и характеризующиеся принятием сторонами общих обязательств по таким вопросам, как определение целей программы, подготовка учебного плана, организация учебного процесса, присваиваемые квалификации. В частности:

- учебный план разрабатывается и утверждается двумя или более институтами-партнерами;

- студенты из одного университета должны обучаться некоторое время в университете-партнёре с последующим признанием времени и результатов обучения на основе взаимных договоренностей и общих принципов и стандартов качества между вузами-партнерами;

- по окончании обучения студентам присваиваются степени каждого вуза-партнёра, либо же одна совместная степень, о которой существует договоренность между вузами-партнёрами [13, с. 29].

Несмотря на то, что двойной диплом может трактоваться различными вузами по-разному, его ключевая характеристика состоит в том, что он основан на совместной разработке и осуществлении интегрированных учебных планов. Академическая мобильность в данном случае является необходимым условием получения двойного диплома. Следует оговориться, что на сегодняшний день не любая программа двойного диплома подразумевает физическое перемещение студента в иностранный вуз, то есть мобильность в ее классическом понимании. В данном случае можно говорить о дистанционных формах мобильности или виртуальной мобильности.

Несмотря на возрастающий интерес к созданию совместных программ, многие страны сталкиваются с рядом проблем, связанных с их реализацией. Это, прежде всего, вопросы признания полученной квалификации. Если двойной диплом выдается как национальный, то он признается той страной, где был выдан. Если же он выдается как совместный диплом, он может быть не признан как первой, так и второй страной в зависимости от существующих законодательных актов [13, с. 27]. Чаще всего диплом признается только теми сторонами, кем был выдан. Говоря о сетевом вузе, диплом будет признан участниками сети.

Одной из актуальных проблем реализации программ двойных дипломов является финансирование. Мобильность студентов, без которой невозможно получение двойного диплома в большинстве случаев, несет в себе ряд ощутимых затрат, среди которых – международные поездки, проживание, питание, администрирование и другие [9, с. 344]. Для многих студентов финансовые причины являются основными при выборе той или иной программы. Существует риск того, что право на получение двойного диплома может стать привилегией, доступной студентам из семей с соответствующим достатком, другими словами – *элитным*, что противоречит идее свободной Европы, где каждый студент должен иметь право на получение образования.

Мы обратились к Российскому университету дружбы народов как одному из ведущих университетов России по организации международного сотрудничества в сфере высшего образования. Университет входит в Сетевой университет Шанхайской Организации Сотрудничества (ШОС). Сетевой университет ШОС базируется на Концепции Сетевого университета ШОС, принятой на совещании министров образования государств-членов ШОС 24 октября 2008 г. в Астане (Казахстан). Одной из основных задач Сетевого университета является расширение обмена учащимися, студентами, аспирантами, докторантами и научно-педагогическими работниками [5].

Студент Университета ШОС имеет право в любое время пройти обучение в головном вузе по согласованной программе. Обучение в Университете ШОС подразумевает обучение в вузе-партнере в течение не менее 1 семестра. Студент может поступить на обучение по бюджетной квоте, предоставляемой данным университетом в ответ на долевой взнос страны-участницы в бюджет Университета, либо на контрактной основе, предполагающей оплату студентом своего обучения. По итогам обучения, студент получает диплом вуза, в котором он целиком выполнил учебную программу и сдал соответствующие экзамены. На начальном этапе развития Университета ШОС студент также получает взаимосогласованный сертификат Университета ШОС. Страны-участницы совместно работают над введением единого диплома Университета ШОС.

В настоящее время в Университете ШОС действуют 7 взаимосогласованных направлений подготовки магистратуры («Экология», «Энергетика», «Педагогика», «Нанотехнологии» и др.) [4].

Также Российский университет дружбы народов входит в сетевой университет СНГ. Начало данному проекту было положено РУДН в 2008 году при поддержке Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств-участников СНГ. Данное объединение вузов является консорциумом, что представляет собой очередную форму интеграции вузов, которая предполагает равноправное участие и сотрудничество учреждений высшего образования. Университет СНГ ведет подготовку по 26 совместным образовательным программам, партнерами по которым являются вузы Казахстана, Армении, Кыргызстана, Таджикистана и Молдовы [4].

Примером реализации совместных образовательных программ может также служить Казанский Федеральный Университет. В Положении о порядке организации и реализации совместных образовательных программ в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет представлено следующее понятие совместных образовательных программ – это «образовательные программы всех уровней подготовки, организованные и реализуемые с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций (научные, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой)» [6]. Из данного определения следует, что студенты в процессе обучения по совместной образовательной программе могут использовать ресурсы нескольких организаций, что подразумевает под собой мобильность студентов. В 2016 году в Казанском федеральном университете реализовывались 16 совместных сетевых образовательных программ и программ двух дипломов. Большинство программ – по естественнонаучным и техническим направлениям (биология, химия, физика, геология).

Количество зарубежных партнеров КФУ выросло с 80 в 2011 году до 249 в 2016. В прошлом году в рамках совместных образовательных программ, ведущих к получению двух дипломов, обучалось 100 студентов и аспирантов, в их числе – 14 иностранных студентов. 32 российских и иностранных выпускника получили дипломы КФУ и партнерских вузов за этот год [3].

Таким образом, мы пришли к выводу, что реализация совместных образовательных программ подразумевает академическую мобильность студентов. Двойные дипломы являются перспективным направлением деятельности вуза, приносящим не только финансовую выгоду бюджету вуза, но и предоставляющим шанс студентам и преподавателям обмениваться профессиональным и культурным опытом [10, 11]. Существующие проблемы, связанные с признанием дипломов и степеней, а также недостаточным финансированием, могут быть решены как на уровне вузов-партнеров, так и на государственном уровне.

Литература

1. Болонская декларация 1999 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (дата обращения: 09.06.2017).
2. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.08) / Бугрова Наталия Сергеевна; Омский Гос. Пед. Университет. – Омск, 2009. – 18 с.
3. Отчет по международной деятельности Казанского (Приволжского) Федерального Университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kpfu.ru/portal/docs/F224745917/Otchet.MD.KFU.2016_DVS.pdf (дата обращения: 11.06.2017).
4. Официальный сайт Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rudn.ru/?pages=5372 (дата обращения: 10.06.2017).
5. Официальный сайт Шанхайской организации сотрудничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.infoshos.ru (дата обращения: 10.06.2017).
6. Положение о порядке организации и реализации совместных образовательных программ в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kpfu.ru/docs/F697719995/joint_programmes.pdf (дата обращения: 11.06.2017).
7. Пояснительный меморандум к рекомендациям о признании совместных степеней [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.russianenic.ru/lisbon/7.html (дата обращения: 09.06.2017).
8. Программы двойных дипломов как средство формирования европейского пространства высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tempus-russia.ru//MIIT-seminar/DD-Oleynikova.pdf> (дата обращения: 10.06.2017).
9. Шакирова А. А., Валеева Р. А. Финансовая сторона академической мобильности: зарубежный опыт [Текст] / А.А. Шакирова, Р.А. Валеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-5. – С. 342-350.
10. Developing joint masters programmes for Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf (дата обращения: 12.06.2017).
11. Guidelines for quality enhancement in European joint master programmes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf (дата обращения: 11.06.2017).

12. National Report regarding the Bologna Process implementation 2012-2015 Russian Federation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://media.ehea.info/file/Russian_Federation/96/5/National_Report_Russian_Federation_2015_571965.pdf (дата обращения: 10.06.2017).
13. Tauch C., Rauhvargers A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe [Текст] / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – European University Association, 2002. – 44 p.

УДК 378

Э.Ш.Шамсувалеева
Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г.Казань, Россия

ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ РАБОТЫ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

Аннотация. В статье предлагаются механизмы организации текущего контроля в учебном семестре в условиях балльно-рейтинговой системы в вузе. Представленные варианты шкал оценки работы студентов на практических или семинарских занятиях позволяют как прямое их использование, так и творческое дополнение или варьирование самим преподавателем в зависимости от содержания дисциплины, темы и формы проведения занятий.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, шкала оценивания, семестровый контроль.

По мнению многих авторов система балльно-рейтинговой оценки знаний студентов (БРС) в вузе повышает мотивацию студентов к систематической и качественной работе в течение всего периода обучения. Непрерывный контроль знаний на всех этапах обучения, а также прозрачность механизма формирования итоговой оценки позволяют самостоятельно контролировать ситуацию, допускают свободу выбора студентом тактики обучения.

От преподавателя требуется умение структурировать содержание дисциплины с целью создания учебного модуля как логически связанного и функционально законченного блока учебного материала. При отлаженной технологии можно организовать четкий механизм аттестации студентов. Отправные точки: 50 баллов в семестре + 50 баллов на экзамене = 100 баллов.

Цель статьи – предложить систему текущей оценки работы студента в семестре на примере Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

Откуда берутся баллы в семестре? Семестр – это 50 баллов = 1 модуль (25 баллов) + 2 модуль (25 баллов), при чем 25 баллов каждого модуля = 5 баллов за посещение всех лекций и практик + 20 баллов за успеваемость.

В данном случае имеется в виду успеваемость на практических занятиях. Следовательно, на каждом практическом занятии студент должен получить какое-то количество баллов.

Пусть наш курс состоит из 12 практик (24 часа), тогда он ровно поделится на два модуля: в каждом по 6 практик. Если по содержанию занятий или по числу часов невозможно разделить курс на два равных модуля, значит, один модуль будет

поменьше, другой побольше – это не принципиально. Итак, 20 баллов каждого модуля делим на число практических занятий модуля.

В нашем случае $20/6=3,33(3)$ – получается не очень удобное число. Однако, совсем не обязательно, чтобы каждое занятие оценивалось в равное количество баллов. Предположим, что на последнем практическом занятии каждого модуля проводится коллоквиум, причем не важно в какой форме: тест, собеседование, семинар, письменная контрольная работа, ситуативная игра. В таком случае это занятие может оцениваться в гораздо большее число баллов, например:

–20 баллов каждого модуля = 5 практических занятий * 3 балла – это 15 баллов + 5 баллов за коллоквиум на шестом занятии или

–20 баллов каждого модуля = 5 практических занятий * 2 балла – это 10 баллов + 10 баллов за коллоквиум на шестом занятии.

Осталось решить, за что ставить баллы на каждом практическом занятии и как оценивать коллоквиум. Учебный план предполагает наличие самостоятельной работы студента, которую тоже можно и нужно оценивать, иначе студенты не будут ее выполнять.

Тогда: 2 балла практического занятия = 1 балл за письменную практическую работу, выполненную непосредственно в аудитории + 1 балл за самостоятельную работу, например, устный ответ теории по теме занятия.

Как оценить коллоквиум? Проще всего, если он представлен в форме компьютерного онлайн тестирования в Системе дистанционного обучения – тест по первому или второму модулю. Тогда система сама сосчитает число правильных ответов и сама переведет в тестовый балл. При всех остальных формах проведения коллоквиума преподавателю придется заранее продумать, за что и сколько баллов может получить студент на последнем практическом занятии модуля.

Одна из инноваций современной педагогики – деятельностный подход, в результате которого формируются компетенции. В теории учебной деятельности доказано, что усвоение содержания происходит не путем передачи информации, а в процессе собственной активной деятельности.

Если знания приобретаются в деятельности, задача преподавателя разработать такое практическое занятие, чтобы студенты на протяжении всего времени были активны.

Преподавателю необходимо так организовать работу студентов, чтобы они успели за занятие получить баллы как за самостоятельную, так и за практическую работы.

Более детально это может выглядеть следующим образом. Пусть мы имеем некий курс, который состоит из 9 занятий (18 часов) и посещение оценивается вместе с успеваемостью (таблица 1). В этом случае на восьми занятиях студенты могут заработать до 5 баллов, на последнем до 10. Главное, чтобы всем участникам учебного процесса было очень четко ясно за что можно получить/выставить каждый заработанный балл.

Таблица 1.

Общая сумма баллов текущего контроля в семестре

№ п/п	Тема занятия	Содержание оценивания	Макс. кол-во баллов
1.	ТБ при проведении опытно-экспериментальной работы в школе	Тезисы инструктажа по ТБ	5
2.	Основные структурные	Тренинг «Работа в малых группах»,	5

	элементы лабораторных и практических занятий	создание схемы «Мониторинг образовательных результатов лабораторных и практических работ»	
3.	Проблемы реализации образовательных потребностей	Тренинг «Анализ образовательных потребностей», разработка таблиц в Excel для создания базы данных при обработке анкет участников тестирования	5
4.	Методическая лаборатория учителя	Подготовка паспорта кабинета биологии	5
5 -8.	Лабораторные и практические работы в 5-6 классах	Тренинг «Конструирование урока»	по 5
9.		Круглый стол по проблеме проектирования и организации опытно-экспериментальной работы по биологии	10
		Итого	50

Текущий контроль по практическому занятию 1 «ТБ при проведении опытно-экспериментальной работы в школе» осуществляется в процессе проведения аудиторного практического занятия и представления рукописного документа «Тезисы инструктажа по ТБ при проведении опытно-экспериментальной работы в школе» на зачете. Система оценивания рукописного документа «Тезисы инструктажа по ТБ при проведении опытно-экспериментальной работы в школе» (таблица 2).

Таблица 2.

Вариант шкалы оценки тезисных (текстовых) материалов

Шкала в баллах				
1	2	3	4	5
переписанный первоначальный текст без анализа	переписанный первоначальный текст с элементами анализа	неполный и плохо структурированный итоговый документ	полный, но плохо структурированный итоговый документ	полный и хорошо структурированный итоговый документ

Текущий контроль по практическому занятию 2 «Основные структурные элементы лабораторных и практических занятий» проводится в форме тренинга на аудиторном занятии и представления схемы «Мониторинг образовательных результатов лабораторных и практических работ» в системе дистанционного обучения (таблица 3).

Таблица 3.

Вариант шкалы оценки схемы, полученной как результат тренинга

Магистрант на аудиторном занятии	Схема «Мониторинг образовательных результатов лабораторных и практических работ»				
	текст без анализа	текст с элементами анализа	неполная и плохо структурированная	полная, но плохо структурированная	полная и хорошо структурированная
не присутствовал	1	2	2	3	4
присутствовал, участие в тренинге не принимал	1	2	2	3	4
присутствовал, участие в тренинге принимал	1	2	3	4	5

Текущий контроль по практическому занятию 3 «Проблемы реализации образовательных потребностей» проводится в форме тренинга «Анализ образовательных потребностей» на аудиторном занятии и представления электронных документов в Excel для обработки данных тестирования (разработка таблиц для создания базы данных при обработке анкет участников тестирования) в системе дистанционного обучения (таблица 4).

Таблица 4.

Вариант шкалы оценки таблицы, полученной как результат тренинга

Магистрант на аудиторном занятии	Таблица базы данных в Excel		
	Неполные и плохо структурированные	полные, но плохо структурированные	полные и хорошо структурированные
не присутствовал	1	3	4
присутствовал, участие в тренинге не принимал	1	3	4
присутствовал, участие в тренинге принимал	2	4	5

Текущий контроль по практическому занятию 4 «Методическая лаборатория учителя» проводится в процессе работы на аудиторном практическом занятии и представления созданного текстового документа «Паспорт кабинета биологии», который может оцениваться подобно тезисам.

Текущий контроль по практическому занятию 5 «Лабораторные и практические работы в 5-6 классах» проводится в форме тренинга «Конструирование уроков» на аудиторном занятии и представления таблицы «Организация лабораторных работ по биологии в 5-6 классах» в системе дистанционного обучения (таблица 5).

Таблица 5.

Вариант шкалы оценки тренинга

Магистрант на аудиторном занятии				
только наблюдал за работой других	активно работал	активно работал, защищал свою часть проекта	активно работал, защищал свою часть проекта, участвовал в обсуждении других частей проекта	активно работал, защищал свою часть проекта, участвовал в обсуждении других частей проекта, участвовал в формулировании выводов по итогам занятия
1	2	3	4	5

Текущий контроль по практическому занятию 9. «Проблемы проектирования и организации опытно-экспериментальной работы по биологии» проводится в форме круглого стола (таблица 6).

Таблица 6.

Вариант шкалы оценки Круглого стола

Магистрант на аудиторном занятии	Представленный доклад для круглого стола		
	без переписан анализа	переписан с элементами анализа	творчески переработан
не присутствовал	1	3	7
присутствовал, участвовал в работе Круглого стола в качестве слушателя	1	4	8
присутствовал, участвовал в работе Круглого стола, в обсуждении докладов	2	5	9
присутствовал, участвовал в работе круглого стола, в обсуждении выступлений, подготовил презентацию и выступал с докладом	2	6	10

Многие преподаватели используют в своей работе технологию структурированного спора «Дебаты». Оценивание работы студентов на практическом занятии при использовании этой технологии не должно вызывать трудностей, если заранее очень четко оговорить условия выставления баллов текущего контроля (таблица 7).

Таблица 6.

Вариант шкалы оценки «Дебатов»

Команды	Эксперты	Судьи	Зрители	Категории участников	Шкала				
					1	2	3	4	5
Итоги голосования	Итоги голосования	Преподаватель	Судья по критерию «Регламент»	Право оценки					
		Содержание выступления	Количество и качество вопросов	Показатели					
					Ответ				
					ошибочный	в виде личных впечатлений без анализа	неполный и не совсем верный	неполный, но верный	полный и содержательный
	при неверном ответе		+						
при проигрыше									
при выигрыше	при верном ответе								

Подводим итог. Балльно-рейтинговая система побуждает студентов к систематической работе в течение всего семестра. В течение семестра студентом

набираются баллы за посещаемость и текущую успеваемость: работа на занятиях + самостоятельная работа студентов. Максимальная сумма – 50 баллов. Современные средства оценивания позволяют преподавателю выстраивать шкалы оценки понятные всем участникам образовательного процесса, которые способствуют мотивации студентов к самореализации в семестре и приобретению соответствующих компетенций.

Литература

1. Шамсувалеева Э.Ш. Интерактивная технология «Дебаты» как средство формирования экологической культуры в рамках балльно-рейтинговой системы вуза. //Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса [Текст]: материалы X Всероссийской научно- практической конференции с международным участием /Под общ.ред.В.Н.Крылова. – Арзамас: АФ ННГУ, 2014. – С.297-303.
2. Шамсувалеева Э.Ш. Кашапов Р.И. Специфика оценки курсовой работы студента в условиях балльно-рейтинговой системы вуза // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч.5. С. 350-358.
3. Хадиуллина Р.Р., Шамсувалеева Э.Ш. Создание электронных учебно-методических комплексов дисциплин в системе дистанционного обучения MOODLE / Практическое руководство для преподавателей – Казань: Изд-во «Бриг», 2016. – 192 с.

УДК 378.147.88

*Р.Р. Шапирова
Казанский федеральный университет,
г. Елабуга, Россия*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МОДУЛЯ БАЗОВОЙ ЧАСТИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности проектирование содержания модуля «Феномен педагогической деятельности» базовой части по направлению подготовки педагогическое образование.

Ключевые слова: модуль, событие, Профессиональный стандарт педагога.

Общество XXI века, будучи информационным в своей основе, обеспечивает практически мгновенный доступ к информации любого рода, подменяя проблему получения информации проблемой ее подбора, применения для решения конкретно поставленной задачи и последующего преобразования в соответствии с полученными практическими результатами. Кроме этого, обилие, многообразие и динамичность информации определяет вариативность ее использования в зависимости от индивидуальных особенностей пользователя, выдвигая эти особенности на первый план. В образовательной деятельности всё это коренным образом изменяет позицию учителя, который становится не ретранслятором знаний и контролером их усвоения, а модератором, тьютором, разработчиком индивидуальных образовательных траекторий, инструментов обучения, обеспечивающих формирование у школьников компетенций, необходимых им для самостоятельного решения осознанных и субъективно принятых образовательных задач. Подготовка такого учителя, обеспечение сформированности у него профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять педагогическую

деятельность с учетом качественного обновления требований к учительской профессии – актуальнейшая задача модернизации системы педагогического образования.

Разработанная и реализуемая в России стратегия развития педагогического образования, утверждение профессионального стандарта педагога создают необходимую законодательную базу для формирования системы подготовки будущего учителя, адекватной выдвигаемым требованиям и выстраиваемой на основе компетентностного и деятельностного подходов.

Исходя из сущности профессиональных компетенций, будущий учитель как субъект образовательного процесса и его конструктор в профессиональной перспективе, должен освоить их в результате индивидуального творчества и саморазвития. Необходимо понимать, что «передать» компетенции студенту посредством традиционно организованного учебного процесса, в котором он выступает пассивным объектом научения невозможно. Профессиональное становление учителя начинается с момента его поступления в вуз и должно осуществляться, на данном этапе, в ходе практико-ориентированной образовательной деятельности, определяющей позицию студента как активного субъекта и равноправного участника субъект-субъектного образовательного взаимодействия. Результатом компетентностного обучения является выработка студентом собственного стиля, своей системы деятельности, прежде всего в профессиональной области, что и должно оцениваться в ходе мониторинга эффективности подготовки будущего учителя.

Усиливается прагматический аспект обучения, что вызывает необходимость интеграции в образовательный процесс методов интерактивного обучения, практико ориентированных и ситуационных заданий и задач; увеличения количества практик; разработки тестов «минимальной компетентности»; использования кейс-измерителей и др.

Все это в совокупности требует проектирование нового содержания и самого процесса изучения студентами психолого-педагогических дисциплин, придания им практико ориентированного характера, достижения измеримых образовательных результатов в их компетентностном понимании, опоры на интерактивные практики образования, нацеленные не только на побуждение студентов к внешней активности, но и обеспечивающие их творческое саморазвитие в профессиональном поле. Исходя из выше сказанного, в основу проектирования была положена идея профессионализации подготовки педагога, т.е. такая модель его практико-ориентированного обучения, как утверждает А.А. Марголис, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность, в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами - профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования (ФГОС ОО) [1].

В основу проектирования содержания положено следующее понимание модуля, которое А.А. Марголис определил, как «комплексная практико - теоретическая единица, направленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога»[1], мы определяем модуль как интегрированный комплекс учебных разделов, имеющий логическое завершение и разрабатываемый как часть образовательной программы. Модуль получил название «Феномен педагогической деятельности», цель которого определили следующим образом: историко-педагогическая готовность будущего учителя к трудовым действиям по общекультурному развитию учащихся в процессе обучения и воспитания с учетом их возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей. Она подразумевает формирование у студентов готовности

демонстрировать понимание историко-культурной обусловленности образования, навыков анализа закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роли и места образования в жизни личности и общества. Задачи: сформировать целостное понимание процесса развития теории и практики образования в истории мировой культуры; осознание социально-исторической обусловленности педагогических представлений и моделей образования; аргументированную позицию на становление и развитие образовательных систем; умение трансформировать историко-педагогическую информацию различного типа и качества в контексте проблем современного образования; навык написания экспертных работ по теме истории образовательных систем, в том числе с использованием сопоставительной информации.

В результате изучения дисциплины обучающийся должен освоить общепедагогическую функцию – воспитание, развитие и студент будет способен к выполнению следующих трудовых действий:

Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения;

Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира;

Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.

Модуль отвечает требованиям Профессионального стандарта педагога, ФГОС основного общего образования и определяет основные результаты и дескрипторы.

Кроме того, он ориентирован на реализацию требований ФГОС ВО, который определяет содержание педагогической деятельности:

- обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

- организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями, участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом для решения задач в профессиональной деятельности;

- осуществление профессионального самообразования и личностного роста.

Главной целью практической подготовки будущего учителя является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, которое может обеспечить сетевое взаимодействие вуза и школы, построенное на принципах школьно-университетского партнерства, включая разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора, сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы, оформление договорных отношений с партнером, разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога, разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций. Организация координации взаимодействия с образовательной организацией-партнером, проведение контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций студента, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента, постановка задач и

сопровождение НИРС, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента. Организация теоретического обобщения итогов практической части изучаемого модуля. Реализация взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенного на принципах школьно-университетского партнерства, предполагает принципиальный пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета, принципиально не разнозначный по социальному статусу и «весу», с точки зрения влияния на подготовку будущего педагога. В настоящее время сетевое взаимодействие является одним из мощных ресурсов повышения эффективности образования. В сетевом взаимодействии происходит укрепление связи теории и практики в процессе реализации модуля, что позволит будущим учителям применять теоретические знания и практические умения для успешного начала работы в школе. Механизм заключается в рефлексии, аудите учебно-воспитательного процесса в школе, освоении «педагогического инструментария», которые переносятся в процесс обучения в вузе. В свою очередь вуз может предложить повышение квалификации, расширение спектра образовательных услуг, расширение школьного образовательного пространства за счет включения в процесс ППС кафедр вуза и студентов и т.д.

Новизна, предлагаемая разработчиками модуля, заключается:

- в проектировании программы модуля «от планируемых образовательных результатов»;

- в пересмотре содержания разделов, методов, средств и технологий обучения в целях усиления практико-ориентированной подготовки будущих учителей и увеличения объема на практику;

- в построении модуля в определенной логике и последовательности, способствующей реализации межпредметных и внутрипредметных связей на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования, позволяющего эффективно осуществлять «вход и выход» в школу и вуз.

- в изменении средств и методов оценивания результатов достижения студентов текущей, промежуточной и итоговой аттестации по модулю.

Модуль имеет практико-ориентированный характер и состоит из множества учебных событий, завершающих распределенную учебную практику, в том числе вводных (деловая игра «Образ успешного учителя», работа Педагогических мастерских), «промежуточных (Посвящение в педагогическую профессию) и аттестационных (конкурс «Мозаика педагогических идей», «Педагогическая ярмарка»). Студенты, принимая участие в учебных событиях, проводимых в вузе с приглашением учителей-супервизоров сетевых школ и на их базе, приобретают трудовые действия, определяемые Профессиональным стандартом педагога. Кооперация вуза и школы позволяет создать единое образовательное пространство с целью мониторинга и аудита возможностей и потребностей педагогической практики и использования полученных результатов для повышения эффективности подготовки будущего учителя.

На наш взгляд, эффективным будет режим «погружения» при изучении данного модуля, т.е. вся неделя будет посвящена изучению данного модуля. Ввод в модуль (1 учебная неделя) начинается с мероприятия «Здравствуй университет!», которое включает в себя торжественную линейку первокурсников, знакомство с деканом, получение студенческого билета, знакомство с общими требованиями, анкетирование для выявления сформированности мотивации на педагогическую деятельность. Студентам предлагается тема для изучения «Общая характеристика педагогической профессии», после которой они должны провести опрос (задание для группы) разных

возрастных групп «Учитель глазами.....». Во второй день предлагается тема для изучения: Педагогическая деятельность: её сущность и ценностные характеристики; зарождение педагогической мысли на ранних этапах развития человечества. Первые системы образования древнего мира. Учебный день завершается проведением деловой игры «Образ успешного учителя», с приглашением учителей школ в качестве экспертов. По итогам деловой игры студенты пишут эссе «Учитель, который мне запомнился» с последующим обсуждением. Целью данного блока мероприятий является выявление проблем подготовки учителя и проведение рефлексии имеющихся у студентов личностных качеств, помогающих освоить данную профессию. В третий день изучается тема «Профессионально обусловленные требования к личности педагога. Профессиональная компетентность педагога». Самообразование и программы саморазвития. Принципы организации труда учителя (Тайм – менеджмент). Студентам необходимо выполнить задания: 1. Видео-ролик «Я- студент 1 курса» (что я умею сегодня, самопрезентация и такое же задание через год, для того что бы увидеть, что изменилось). 2. Программа саморазвития (Составить список из 5 произведений, которые необходимо прочитать к декабрю и подготовить Эссе «Педагогический потенциал.....(на выбор произведение)»). На следующий день изучаются темы: 1. Общая и профессиональная культура личности педагога; 2. Педагогическая система Я.А. Коменского и требования к учителю; 3. Целеполагание в педагогической деятельности.

Предлагается задание: разработка сценария «Дня учителя». Групповая работа, формулирование целей и задач, выбор лучшего сценария

Завершается неделя погружения темой: 1. Профессионально-личностное становление и развитие педагога 2. Методологические принципы образования: аксиологический, антропологический, гуманистический, культурологический, герменевтический, синергетический.

Итоговое событие недельного изучения дисциплины – деловая игра «Посвящение в учительскую профессию», в ходе которой студент должен продемонстрировать сформированные умения.

Пройдя через серию учебных событий, профессиональных проб студент пройдет этапы своего личностного и профессионального становления: от рефлексивного педагога до педагога-практика, реализующиеся в системе четырех «П» усвоения знаний: 1. получить; 2. понять; 3. применить; 4. преобразовать. Учебное событие рассматривается нами как часть целостного образовательного процесса, которое является результатом предшествующих событий и причиной последующих и обеспечивает вхождение в образовательное пространство модуля и выход из него.

Литература

1. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 19.05.2017)

*Э.Д. Шигапова
Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия,
Э.И. Низамова
Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия,
Г.И. Гарнаева
Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения физике в условиях изменения требований к организации учебного процесса и результатам образования. Внимание акцентируется на необходимости использования современных образовательных технологий.

Ключевые слова: инновации в образовании, методический подход, образовательный процесс, образовательные технологии, учитель физики, роль учителя.

Чтобы понять, что происходит сегодня с физическим образованием в школе, давайте обратимся к исследованиям PISA – крупнейшей международной программе по оценке образовательных достижений (Programme for International Student Assessment), которая реализуется под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [5].

Цель исследования оценить, обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе. Выбор этих учащихся объясняется тем, что во многих странах к этому возрасту завершается обязательное обучение в школе и программы обучения в разных странах имеют много общего. Именно на данном этапе образования важно определить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезны учащимся в будущем, а также оценить способности учащихся самостоятельно приобретать знания, необходимые для успешной адаптации в современном мире.

Наряду с оценкой учебных достижений изучается влияние на эти достижения различных факторов, связанных с учащимися и их семьями, школой и образовательными возможностями, существующими вне школы.

Исследование образовательных достижений учащихся проводится по трем основным направлениям: «грамотность чтения», «математическая грамотность» и «естественно-научная грамотность».

Особое внимание уделяется оценке овладения учащимися общеучебными и интеллектуальными умениями.

Мониторинг проходит раз в три года. В последнем цикле исследования, который проводился в 2015 году, принимали участие школьники из 70 стран, в том числе около 6 тысяч учащихся из 210 образовательных учреждений 42 регионов России.

Согласно результатам исследования, в умении работать с текстом и извлекать из него нужную информацию 15-летние россияне показали существенный подъем результатов: их средний балл вырос с 475 до 495 баллов и находится на уровне среднего показателя по странам ОЭСР (493 балла).

Что касается математической грамотности, то здесь Россия показала значительный рост, увеличив баллы с 482 до 494, что немного выше среднего по ОЭСР (490 баллов) и переместилась с 34-го на 23-е место.

Средний результат России в области естествознания составил 487 баллов - это достаточно близко к среднему показателю ОЭСР. В 2006 году показатель РФ был 479, таким образом, повышение составило 8 баллов. Результаты российских школьников сопоставимы с показателями их сверстников из Швеции, Чехии, Испании, Люксембурга, Италия. Россия по результатам опередила 35 стран, в том числе, Исландию, Израиль и Словакию. Впереди нас Сингапур, Япония, Эстония, Тайвань, Финляндия.

При исследовании в области естественных наук организаторов проекта интересует не только то, осведомлен ли школьник о каких-то научных фактах, но и "может ли он работать с этой информацией, решать задачи, связанные с наукой, и применять к ним научные методы, а также понимает ли школьник, какие последствия имеют определенные научные явления".

В чем мы уступаем? У российских школьников не сформирован ряд следующих важных умений:

- осуществлять поиск информации по ключевым словам,
- анализировать процессы проведения исследований
- составлять прогнозы на основе имеющихся данных
- интерпретировать научные данные и данные исследований, лежащих в основе доказательств и выводов
- интерпретировать графическую информацию
- проводить оценочные расчеты и прикидки.

После процедуры тестирования учащимся было предложено ответить на вопрос из анкеты: «Как часто на уроках происходит следующее?»

- Учащимся дают возможность объяснить свои идеи.
- Учащиеся выполняют лабораторные или практические работы.
- От учащихся требуют сформулировать какой-либо естественнонаучный вопрос в ходе наблюдаемого эксперимента.
- Учащимся предлагают применить естественнонаучные знания для решения проблем, взятых из жизни.
- На уроках учитываются мнения учащихся об изучаемом разделе или теме.
- Учащихся просят сформулировать выводы на основе проведенных ими экспериментов, лабораторных или практических работ.
- Учащимся разрешается планировать свои собственные исследования или эксперименты.
- На уроках проводятся обсуждения или дискуссии.

Фактически здесь перечислены виды деятельности, присутствие которых необходимо для формирования естественно-научной грамотности! И уроки физики немислимы без включения учащихся в эти виды деятельности.

Вспомним, что происходит при традиционном подходе к процессу обучения физике [3].

Научная основа традиционного обучения физике – ассоциативно-рефлекторная теория. Согласно этой теории, усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие способностей учащихся определяется процессом образования в его сознании простых и сложных ассоциаций (связей) между фактами, представленными понятиями, в чем-то сходными или различными, смежными или противоположными.

В системе обучения, основанной на этой концепции, обучение и приобретение знаний учащимися осуществляется по логической схеме, состоящей из

последовательности следующих этапов: восприятие учебного материала; его осмысление; запоминание; применение усвоенных знаний.

Реальное воплощение ассоциативно-рефлекторной концепции – объяснительно иллюстративный метод обучения, предполагающий сообщение учащимся готовой информации и создающий условия для их репродуктивной, исполнительской деятельности с целью формирования знаний, специальных и общеучебных умений и навыков.

В связи с этим традиционное обучение имеет существенные недостатки. В частности, при таком обучении учитель основное внимание уделяет отбору учебного материала и средствам сообщения его учащимся, а также определению наиболее эффективных вариантов изложения нового материала и сопровождающей его наглядности.

Исходя из приведенных результатов исследований PISA, преподавание физики, как и других предметов, должно осуществляться с учетом парадигмы инновационного обучения, о котором сегодня много говорят и пишут.

Инновационное обучение небезосновательно противопоставляется традиционным способам и формам взаимодействия с учениками. Под инновациями в обучении предлагается понимать новые методики преподавания, новые способы организации занятий, новшества в организации содержания образования, методы оценивания образовательного результата [2].

Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии образовательного учреждения по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации;
- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня образования;
- в систему финансирования и систему управления;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в учебный план и учебные программы.

Чем же отличается инновационное обучение от традиционного? Целью, методами, формами, результатом, ролью учителя и ученика.

В первую очередь изменения должны коснуться учителя, его образа, стиля работы [1].

В современном обществе учитель физики выполняет роли:

- сценариста и режиссёра образовательного пространства, развивающей среды класса, школы;
- эксперта-консультанта по «вопросам детства и юности», связанным со школьным образованием;
- исследователя-практика, ориентированного на инновационное поведение в профессии;
- руководителя творческой (проектной) группы, социального менеджера в рамках школы и осуществляемого ею социального партнёрства.

Подводя итог всему сказанному, мы можем «нарисовать» портрет учителя физики в современном мире: учителя который:

- отлично владеет знанием предмета, эффективно обучает содержанию программы.
- владеет большим количеством методических подходов, знает и понимает, когда и как их применять.

- отлично владеет компьютерными и информационными технологиями.
- анализирует свою работу и свой результат.
- работает в команде с другими учителями над совершенствованием практики обучения.

- понимает своих учащихся, их эмоции, интересы и потребности.

Вопрос как преподавать сегодня физику во многом еще дискуссионный. Существует множество вариантов ответа на него, но вряд ли какой-либо из них можно признать единственно верным и бесспорным. Однако, несомненно, чтобы учение не превратилось в скучное и однообразное занятие, нужно на каждом уроке вызывать у ребят приятное ощущение новизны познаваемого. Этому помогает умелое применение в учебно-воспитательном процессе современных образовательных технологий [4].

Обусловлено это тем, что образовательные технологии:

- в условиях существующей классно-урочной системы занятий легко вписываются в учебный процесс, не затрагивая содержание обучения, которое определено стандартами образования и не подлежат, каким бы то ни было серьезным коррективам;

- позволяют, интегрируясь в реальный образовательный процесс, достигать прописанные программой и стандартом образования цели по конкретному учебному предмету;

- обеспечивают внедрение основных направлений педагогической стратегии - гуманизации образования и личностно-ориентированного подхода;

- обеспечивают интеллектуальное развитие детей, их самостоятельность;

- обеспечивают доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу;

- отличает особое внимание к индивидуальности человека, его личности; четкая ориентация на развитие творческой деятельности.

В своей профессиональной деятельности учитель физики нового типа, на взгляд авторов, должен активно использовать такие современные образовательные технологии как:

- технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии и технологии интенсификации обучения на основе схемно-знаковых моделей учебного материала, проблемное обучение)

- технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технологии уровневой дифференциации и индивидуализации обучения, коллективные и групповые способы обучения компьютерные (новые информационные) технологии обучения).

- технологии развивающего обучения и развития критического мышления.

- метод case study и метод проектов [3].

Весь этот «веер» технологий может раскрываться и складываться в руках опытного педагога. Современная система образования предоставляет учителю возможность выбрать среди множества инновационных методик «свою», по-новому взглянуть на собственный опыт работы.

Выбор учителем педагогической технологии основывается на соответствии:

- принципам обучения;
- целям и задачам обучения;
- содержанию методам данных науки и предмета;
- уровню подготовленности обучаемых;
- особенностям внешних условий;
- возможностям и подготовленности педагога.

Внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий позволяет учителю:

- отработать глубину и прочность знаний, закрепить умения и навыки в различных областях деятельности;
- развивать технологическое мышление, умения самостоятельно планировать свою учебную, самообразовательную деятельность;
- выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждого ученика;
- воспитывать привычки чёткого следования требованиям технологической дисциплины в организации учебных занятий.

Литература

1. Даутова О.Б., Иваньшина Е.В., Ивашедкина О.А., Казачкова Т.Б., Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. – С.-Пб.: КАРО, 2015. 176 с.
2. Осипова Л. Г. Педагогические технологии на уроках физики // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2015. – С. 96-98.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. 556 с.
4. Фещенко Т.С., Тарасова В.Н., Ковригина Ю.Р., Чернышева М.В. Современное обучение физике: от теории – к практике. Методическое пособие для учителя физики / под общей редакцией Т.С. Фещенко. – М.: УЦ «Перспектива» 2015., 212 с.
5. <http://36edu.ru/DocLib3/Docs/PISA2015.pdf>

УДК 004.42

*О.А. Широкова
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения будущих учителей математики и информатики объектно-ориентированной технологии программирования. Изучение объектно-ориентированного и визуального программирования позволяет научить анализу, проектированию и программированию моделей реальных объектов и структур. Эти знания лежат в основе формирования исследовательской компетентности студентов математических факультетов.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, объектно-ориентированное программирование, задачи аналитической геометрии.

Формирование исследовательской компетентности будущих учителей математики и информатики – это одна из приоритетных задач профессиональной подготовки бакалавров и магистров математических факультетов, обучающихся по направлению подготовки «Математика и информатика» [1].

Функциональные и структурные компоненты исследовательской компетентности определяются направлением профессиональной подготовки.

Поскольку будущие педагоги средней школы – это выпускники бакалавриата и магистратуры, то компетенциями педагога средней школы следует считать общие и профессиональные компетенции бакалавров и магистров соответствующего

направления подготовки. Например, для направления подготовки 05-105 – «Математика и информатика» к общим и профессиональным компетенциям бакалавров и магистрантов, входящим в исследовательскую компетентность можно отнести следующие: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1), способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4), способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, владеть культурой мышления (ОК-8), способность использовать основные естественнонаучные законы, применять математический аппарат в профессиональной деятельности, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности (ПК-1), способность приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ПК-2), способность моделировать и проектировать структуры данных и знаний, прикладные и информационные процессы (ПК-9), умение создавать модели основных объектов изучения естественнонаучных дисциплин и реализовывать их в компьютерных моделях (СПК-7), способен ориентироваться в информационном потоке, использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации, актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности, способен структурировать информацию, организовывать ее поиск и защиту (СПК-16).

Следует особо отметить роль исследовательской компетентности педагога для образовательной деятельности. Известно, что в настоящее время формирование исследовательской компетентности студентов (как бакалавров, так и магистров) – обязательная составляющая их профессиональной подготовки. Если педагог не будет являться профессиональным исследователем в своей области, то он вряд ли сможет обеспечить эффективное формирование компетентности своих учеников.

Программирование как учебная дисциплина занимает одно из центральных мест в системе подготовки учителей информатики и математики (как бакалавров, так и магистров). Последовательное изучение разделов этой дисциплины развивает навыки объектно-ориентированного и визуального программирования моделей реальных объектов и структур, что в свою очередь лежит в основе формирования исследовательской компетентности студентов.

Система обучения основана на следующих парадигмах программирования: процедурной, объектно-ориентированной, функциональной и логической. Каждый стиль программирования требует своего подхода к решению задач. В объектно-ориентированном программировании программу можно рассматривать как набор взаимодействующих объектов. В настоящее время объектно-ориентированный стиль применяется при разработке широкого круга приложений [3,4]. Способность студентов мыслить объектно формируется при разработке визуальных приложений с использованием стандартных объектов (компонентов) системы объектно-ориентированного программирования (ООП), например, системы Delphi [2]. Учащихся привлекает возможность создания графического интерфейса приложения из готовых объектов, входящих в библиотеку визуальных компонентов системы Delphi.

При подборе учебных задач нужно учитывать развитие объектно-ориентированной технологии программирования, демонстрируя различие подходов при решении одной и той же задачи. Студентов нужно обучать применению знаний в реальных ситуациях, расширять сферу возможного применения ООП. Для этого

рекомендуется решать задачи, имеющие объекты, прототипами которых являются реально существующие математические объекты и структуры.

Возможности ООП можно эффективно использовать при реализации алгоритмов вычислительного типа. Базовыми понятиями линейной алгебры и аналитической геометрии являются вектор и матрица. Их моделью в алгоритмических языках являются массивы. Часто при решении задач аналитической геометрии и линейной алгебры необходимо использовать массивы, размерность которых не фиксирована. В алгоритмических языках для этого удобно пользоваться динамическими массивами, их размер может определяться на этапе вычислений, а не в момент трансляции. Эти массивы относятся к ссылочным типам, требующими распределения памяти в «куче». Принцип инкапсуляции ООП позволяет соединить в описании класса воедино и элементы динамического массива, и операции над ними. Эти возможности реализует описанный ниже класс TMas, созданный для решения серии задач, использующих массивы различной длины [1,2]. Таким же образом можно создать класс TMatr для динамического двумерного массива. Полное описание этих классов предусматривает достаточное количество методов, реализующих основные операции линейной алгебры и аналитической геометрии.

При изучении курса технологии ООП студентам в числе многих других проектов предлагается создать проект для решения следующих задач аналитической геометрии в пространстве и на плоскости:

1. вычисление координат центра тяжести n материальных точек. Координаты центра тяжести $P(x, y, z)$ системы n материальных точек $P_i = (x_i, y_i, z_i)$, $(i = 1..n)$ с массами m_i вычисляются по формулам:

$$x = \frac{\sum_{i=1}^n m_i x_i}{\sum_{i=1}^n m_i}; \quad y = \frac{\sum_{i=1}^n m_i y_i}{\sum_{i=1}^n m_i}; \quad z = \frac{\sum_{i=1}^n m_i z_i}{\sum_{i=1}^n m_i}; \quad (1)$$

2. вычисление ориентированной площади многоугольника с вершинами в точках $P_i = (x_i, y_i)$, $(i = 1..n)$.

$$S = \frac{1}{2} [(x_1 - x_2)(y_1 + y_2) + (x_2 - x_3)(y_2 + y_3) + \dots + (x_n - x_1)(y_n + y_1)]. \quad (2)$$

Отметим, что в этих двух задачах длина массива произвольна и указывается пользователем на этапе вычислений.

Для разработки визуального проекта решения предложенных задач создается модуль Massiv с описанием класса TMas. При инициализации массива в динамической памяти выделяется участок, в котором последовательно будут размещены его элементы [2]. Метод ElemP позволяет интерпретировать байты памяти, отведенные под элемент с номером j , как значение вещественного типа. Функция Ptr(x:integer) – стандартная функция типа указатель, которая преобразует адрес памяти (адрес=сегмент+смещение) в указатель:

ElemP=Ptr(LongInt(Orig) +(j – jMin)*Sizeof(Real));

вычисляется как функция Ptr от базового адреса (указатель Orig на начало области динамической памяти + смещение на $j - jMin$, умноженное на размер каждого элемента в байтах).

Различие подходов при решении одной и той же задачи можно продемонстрировать следующим образом: в классе TMas можно не описывать свойства – в первом варианте, или описывать свойства и использовать в дальнейшем в объектах

данного класса – во втором варианте. Фрагменты описания модуля `Massiv` с классом `TMas`, не использующим свойств имеют вид:

```

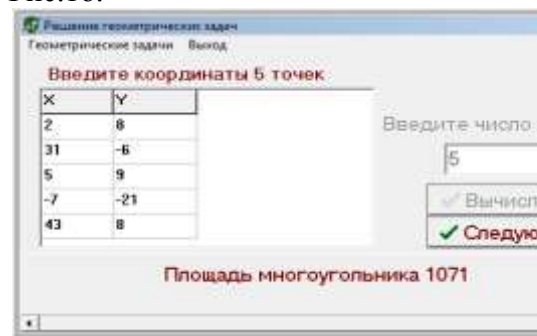
unit Massiv;
interface
  type Real=single; RealP=^Real;
  type TMas=class
  protected
  Orig: pointer; jMin, jMax:integer;
  {поле Orig используется как указатель адреса кучи}
  function ElemP(j:integer):RealP; {определяет адрес j элемента}
  public
  constructor Create(jMin_,jMax_:integer);
  destructor Destroy; override;
  {деструктор перекрыт для динамического замещения в классе потомке}
  procedure Clearance; {метод для создания нулевого массива}
  procedure Add(x:TMas); {метод сложения элементов массивов}
  procedure Sub(x:TMas); {метод вычитания элементов}
  procedure Mul(x:TMas); {метод умножения элементов}
  procedure Mulx(x:real); {метод умножения элемента на число}
  procedure Divx(x:real); {метод деления элемента на число}
  Function Sum:real; {метод сложения элементов массива}
  Function PMn(x:TMas;y:TMas):real; {метод вычисления площади
  ориентированного многоугольника}
  end;
  .....
```

Разработка визуального проекта начинается с планирования и структурирования, т.е. создания проекта системы. В мире программного обеспечения для этого служат модели. Интерфейс проекта создается с помощью меню, размещенного на форме. Меню диалогового окна позволяет решать поставленные задачи (1)-(2) (Рис.1а,1б).

Рис.1а.



Рис.1б.



Таким образом, при обучении будущих учителей информатики и математики программированию разработана и используется система специально подобранных задач, показывающая различные подходы при решении одной и той же задачи. Решаются задачи, имеющие объекты, прототипами которых являются реально существующие математические объекты и структуры. Изучение объектно-ориентированного и визуального программирования позволяет научить анализу, проектированию и программированию предметной области. Создание в Delphi проектов решения математических задач способствует формированию знаний и навыков объектно-ориентированного и визуального программирования моделей

реальных объектов и структур, умения применять модели разработки программного обеспечения при создании программных продуктов. Эти знания, умения и навыки лежат в основе формирования исследовательской компетентности бакалавров и магистров математических факультетов, обучающихся по направлению подготовки «Математика и информатика».

Литература

1. Широкова О.А. Формирование исследовательской компетентности будущих учителей информатики при обучении объектно–ориентированному программированию / Широкова О.А. В книге: Инновации в современной системе образования: подходы и решения Нагорнова А.Ю., Лапина О.А., Давыдова Н.Н., Фоменко С.Л., Набиев В.Ш., Салханова Ж.Х., Ряполова Н.В., Файн Т.А., Байбородова Л.В., Яковлева Е.Л., Коровин Р.В., Масленников А.Н., Мыльцев В.И., Новосельский А.В., Иванова Ж.Б., Семкин Д.Н., Шумова Н.С., Миронова С.П., Зарубина Л.А., Кананчук Л.А. и др. ответственный редактор А.Ю.Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 367-381.
2. Широкова О.А. Объектно-ориентированные проекты решения математических задач //Материалы XI Международной науч.-практ. конф. "Объектные системы – 2015"(Ростов-на-Дону, 10-12 декабря 2015 г.) –/ Под общ. ред. П.П. Олейника. – Ростов-на-Дону: ШИ (ф) ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова, 2015. — С.15-23.
3. Широкова О.А. Особенности обучения программированию на основе общности и различия принципов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-17896>
4. Иванова Г.С. Технология программирования: учебник. – М., КНОРУС, 2011. – 336с.

УДК 378.147:1

И. Н. Школкина
ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва»,
г. Саранск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ АНАЛИТИКО-ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ БАКАЛАВРАМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭПИФИЗАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Аннотация. Цель данной статьи – поделиться опытом применения аналитико-творческого подхода в преподавании философии бакалаврам. Начало информационной цивилизации и активизация процесса глобализации обострили кризис духовности и сделали актуальными проблемы гуманитаризации образования и гуманизации социума. Поскольку сегодня наблюдаются интегративные тенденции российского и зарубежного высшего образования, запущенные переходом на двухступенчатую систему обучения студентов вузов, то проблема разработки и реализации оптимальной стратегии заставила нас прибегнуть к концептуальному и сравнительному анализу российских и западных парадигм образования. В результате исследования показана важность эпифизарной модели, преимущества которой перед гипофизарной системой в современных условиях очевидны, значимость реализации концепций креативно-развивающегося образования и персонализма.

Ключевые слова: эпифизарная модель образования, совесть, духовность, творчество, персонализм, гуманизм, компетентностный подход.

ЮНЕСКО объявило XXI столетие веком гуманитарных наук. В контексте мировых тенденций: глобализации, интеграции, технотизации, информатизации общественной жизни и одновременно морально-духовной деградации людей, особенно молодых, потребность в гуманитаризации образования актуализируется в значительной степени. Именно от гуманитарной подготовки зависит как формирование инновационного потенциала выпускников вузов, так и их востребованность на рынке труда. Несомненно, сегодня необходимо введение «человеческого измерения» в научно-исследовательскую и учебную деятельность вузов. Однако гуманистическая ориентированность образования в нашу эпоху находится в неоднозначных, зачастую противоречивых отношениях с самим обществом.

Весь драматизм современного образования, как пишет *М. Д. Щелкунов* в том, что «оно стоит перед выбором, либо полностью подчиниться общественному запросу, т.е. стать профессиональным научением и в этом смысле перестать быть человеческим, либо всё-таки продолжать отстаивать традиционные ценности, включая развитие полноценной человеческой личности» [14, с.103]. В условиях рыночного типа социальности, характерного для нынешнего российского социума, гуманизм с большой натяжкой можно назвать подлинным, ибо здесь, как подметил русский мыслитель *Г. Фёдоров*, человек не живёт, а «человека живут», да и образованность не обязательно является показателем духовности индивида. Рыночная среда не единственный фактор, отрицательно влияющий на процессы гуманитаризации образования и гуманизации общества. Усугубляет ситуацию сохраняющееся размежевание между гуманитарными и естественными науками. Это противостояние иначе как конфронтацией не назовёшь. Спор «физиков и лириков» извечен. Первые в подавляющем большинстве уверены в первосортности природоведческого знания, порой отказывая гуманитарному познанию в научности вообще.

Мы полагаем, что только разностороннее социально-гуманитарное образование может действительно стать той базой, на которой способна развиться гуманность. Ценности гуманитарного знания отличаются высокой духовностью. Они утверждают значимость самой человеческой жизни, кристаллизуют духовные достижения, чаяния и идеалы людей, эталоны и образцы их жизнедеятельности, должное и желаемое. *А. Мень* был убеждён: «Без этих ценностей развитие человека превратится в тяжёлую деградацию» [9, с. 55]. В той мере, в какой образование сможет сохранить человекообразующее начало, оно будет способно противостоять дегуманизирующим тенденциям современного общества – социальному отчуждению, фрагментации личности, бессовестности и бездуховности.

В соответствие с когнитивным подходом, образование в России – дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее должно выполнять определённый социальный заказ – давать индивиду знания и умения (ЗУМ), при этом учащийся рассматривается не как личность, а как объект. *Антропологическая образовательная парадигма*, основанная на концепции персонализма *Н. А. Бердяева*, постулирует: «личность первичная творческая реальность и высшая духовная ценность» [2, с. 40].

На Западе до настоящего времени была преобладающей *прагматическая парадигма* (*У. Джеймс, Д. Дьюи* и др.), согласно которой генеральная задача образования – подготовить личность, максимально-успешную в социальном и профессиональном плане. *Д. Дьюи* тонко подметил: «Образование – уникальное средство, при помощи которого создаётся единство знания и ценностей, реально управляющих реальным поведением» [5, с. 253]. Переход на двухступенчатую систему высшего образования заставляет российских учёных искать какие-то новые, отличные от традиционной педагогики, подходы.

В. Н. Пугач и др. говорят: «Реформирование сферы образования состоит в переходе от современной универсально-адаптивной педагогики, покоящейся на триаде “знания – умения – навыки”, к новой нарождающейся парадигме креативно-развивающегося образования, покоящейся на триаде совершенно другого плана “прогнозы – творчество – риск ”» [10, с. 55-56]. Отвечая запросам информационной эпохи, необходимо попытаться создать такую обучающую систему, которая могла бы позволить человеку адекватно формировать свой знаниевый потенциал, причём, не только в стенах образовательных учреждениях, но и за их пределами (делая больший упор на СРС – самостоятельную работу студентов), а также в течение всей жизни (т.е. в постлевузовский период). При этом важно учесть опыт западных специалистов.

Например, польские исследователи активно полемируют о том, как способствовать появлению образованной молодёжи, творчески реализующей себя на этапе научной деятельности (написание дипломных работ с высоким уровнем креативности, актуальности и практической значимости), а в перспективе – творчески подходящей к выполнению задач социальной, культурной, цивилизационной, экономической реальности. *М. Франц* считает, что в образовательном процессе особое место необходимо отводить творчеству, которое определяется им, как «механизм, активизирующий субъекта на формирование собственной личности в условиях социально-культурной реальности» [12, с. 246]. А *Э. Ненца* предлагает внедрить в образовательный процесс *тренинги творчества* – систему упражнений, используемую неоднократно для повышения творческого потенциала личности или группы людей» [17, с. 150]. Она же разработала «стратегию творческого дистанцирования», которая основана на преднамеренном отклонении от исходной проблемы и сосредоточении внимания на вопросах, не имеющих, на первый взгляд, ничего с ней общего. Отход от проблемы является временным, поскольку исследователь возвращается к ней с богатым материалом, собранным в ходе своего рода «мысленной экскурсии» [18, с. 44]. *А. Левин* высказал очень важную мысль о том, что «трудно воспитывать творческое начало, если ценится только проверка полученных знаний, а творчество остаётся всего лишь постулатом» [16, с. 12]. Да и самим педагогам зачастую не хватает базовых знаний по личностной психологии и элементарных представлений о творческом процессе. Именно это является причиной диссонанса между предполагаемыми и реальными целями учебного процесса.

Проанализировав взгляды зарубежных коллег, можно заключить, что они уделяют много внимания гуманизации, но не гуманитаризации образования, наши отечественные учёные призывают усилить преподавание гуманитарных дисциплин. *Е. Б. Хромова* пишет: «Поскольку гуманитаризация образования предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин и углубление интеграции их содержания для получения системного знания, то здесь особая роль должна принадлежать преподаванию философии, отвечающей требованиям “очеловечивания” процесса образования, его гуманизации и гуманитаризации» [13, с. 26]. В этом же ключе размышляет о новом гуманизме и философии как его основе *С. Е. Мансурова* [6, с. 171-174]. У нас также есть отдельное исследование о месте философии в учебном процессе в перспективе вхождения в единое общеобразовательное пространство [15, с. 166-171].

Следует обратить внимание ещё на один архи важный аспект: о гуманитаризации образования говорят в основном технические специалисты, но ведь и в самом гуманитарном образовании много противоречий и болевых точек. Разрабатывая собственную программу изменения ситуации в вопросе о гуманизации и гуманитаризации высшего образования, мы предложили концепцию соотношения эпифизарной и гипофизарной систем образования. Сами по себе они уникальны, выбор

той или иной из них зависит от того, что именно нуждается в совершенствовании – “тело” или “душа”. Особое внимание мы обращаем на то, что «сейчас очень важно не ошибиться с выбором образовательной модели, реализация которой могла бы принести ощутимые плоды уже в ближайшем будущем. Поскольку диагноз современного общества – “дефицит духовности”, то ориентируясь между эпифизарной и гипофизарной системами образования, приоритет должен быть отдан первой. Конечно же, в идеале следует искать “золотую середину” между ними, но сегодня эпифизарная модель является предпочтительной» [16, с. 35].

Опять же при реализации эпифизарной образовательной модели необходимо комплексно использовать следующие методологические подходы, разработанные российскими педагогами и психологами: *Системный подход* – учитывает специфику и взаимосвязь всех трёх компонентов образовательного процесса: *образования* (формирует систему знаний или информационную культуру), *обучения* (формирует систему навыков, умений или операционную культуру), *воспитания* (формирует систему идеалов, ценностей или мотивационную культуру). Системный подход предполагает поэтапное становление личности, доведение её состояния до *акме* во взаимосвязи образования, обучения, воспитания (Н. В. Кузьмина, В. А. Якунин и др.). *Акмеологический подход* – с учётом развития информационной среды, обосновывает необходимость дальнейшего развития личности с целью успешного вхождения в информационное пространство. Существенные изменения пространственно-временных атрибутов процесса обучения в открытом информационном обществе, неизбежно определяет и новые трактовки свойств непрерывности, преемственности, дополненности образования (Б. Ананьев, Н. Кузьмина, О. Бодальов и др.). *Личностный подход* – признаёт приоритет личности как результат и критерий эффективности педагогического процесса, обеспечивает почву профессиональной и деятельностной реализации потенциала человека (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя и др.). *Деятельностный подход* – определяет деятельность как основу, средство и условие всестороннего развития личности (А. И. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Л. С. Выготский говорит о таких особенностях образовательной деятельности, как целеполагание, планирование, организация, оценивание результатов [4]. *Контекстный подход* – основан на приближении всей системы педагогических технологий и форм учебной деятельности к способам профессиональной деятельности, реальным ситуациям в плане её предметного содержания. А. А. Вербицкий указывает на то, что с помощью учебных задач (проблем) и кейс-анализа профессиональных ситуаций выстраивается сюжетная канва осваиваемой деятельности; статичное содержание образования превращается в *динамично развёртываемое* [3, с. 8].

В зарубежных исследованиях фокус перемещается на значение развития личности не только для вхождения в социум в качестве социального субъекта, но и для дальнейшего образования. А. Маслоу призывает использовать *метод стимулирования мотивации*, в основе которого лежит удовлетворение глубинных, генетически заданных человеческих потребностей, целенаправленное регулирование жизнедеятельности обучаемых через формирование соответствующих мотивов и ценностей [7, с. 85]. К. Роджерс предлагает рассматривать индивида, как субъективно свободного, выбирающего, созидającego своё «Я», ответственного [11, с. 591]. Важным методом преобразующего личностное обучение на Западе считается *эстетический опыт* (aesthetic experience), основанный на разнообразных смыслах и символах. Этот метод позволяет учащимся сформулировать ответ (delicate meaning) на определённые проблемные вопросы, что невозможно сделать исключительно посредством рациональной аргументации [19, с. 98].

Все вышеуказанные методологические приёмы хорошо вписываются в реализацию компетентного подхода. Процесс изучения дисциплины «Философия» направлен на формирование общекультурной компетенции – ОК-1: *способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции.*

В соответствии с требованиями ФГОС ВО реализация *компетентного подхода* предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (*компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций – кейс-анализ, психологические и иные тренинги, творческие и аналитические задания*) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Курс философии, преподаваемый бакалаврам, состоит из двух разделов «Основы философии» и «История философии». По первому разделу, который изучается студентами совместно с преподавателем на *лекциях* (18 ч.), проверка знаний по пройденным темам не предусмотрена, но они включены в перечень вопросов для зачета. Второй раздел изучается на семинарских занятиях (18 ч.) и внеаудиторно – СРС (36 ч.), при этом студенты по каждой теме должны будут в обязательном порядке (независимо от того, был учащийся на занятии или нет) выполнить задания трёх видов в соответствии с требованиями к результатам изучения дисциплины, чтобы:

Владеть навыками *анализа* философской, научной и публицистической литературы; *конспектирования* первоисточников и статей; *составления аннотаций; написания рефератов* (форма заданий 1-го вида).

Знать обязательный минимум по философии. Форма заданий 2-го вида: *тесты, вопросы для КСР (контрольных самостоятельных работ), Б/О (блиц опросов) и Ф/О (фронтальных опросов).*

Уметь применять полученные в процессе изучения дисциплины знания. Главные требования – *синтез знаний, творчества, креативности.* Форма заданий 3-его вида: *эссе, ответы на письма и аргументы философов, реклама философских школ, иллюстрации к философским произведениям и т.п.*

Например:

Подраздел II: *Западноевропейская философия.*

Тема 2: *Специфика древнегреческой философии, её этапы: натурфилософия; классический период; эпоха эллинизма*

– Задание 1: Конспект диалога Платона «Пир».

Конспект должен быть оформлен в виде таблицы с тремя полями (см. таблица

1)

Таблица 1.

Оформление конспекта первоисточника на примере диалога «Пир»

<i>Первое поле</i>	<i>Второе поле</i>	<i>Третье поле</i>
ПРОБЛЕМА	ЦИТАТНЫЙ КОНСПЕКТ	АНАЛИЗ ЦИТАТ
Речь того-то о том-то	Не менее пяти цитат из каждой речи (по каждой проблеме)	Проанализирована должна быть каждая цитата из второго поля

– Задание 2: Тест.

– Задание 3: Реклама какой-либо философской школы Античности.

Контролируемые компетенции: задание 1: В1 (ОК-1) – I; задание 2: 31 (ОК-1) – I; задание 3: У1 (ОК-1) – I

Критерии оценки:

Задание 1 – «от 0,5 до 1,5» баллов выставляются студенту, если отражены все речи участников диалога и соблюдены все требования к содержанию конспекта философского первоисточника (1,5 балла), если не хватает одной, две речи, но при этом соблюдены все правила конспектирования (1 балл), если работа выполнена, но не качественно, с нарушением каких-либо требований к конспекту первоисточника (0,5 балла);

Задание 2 – «от 0,1 до 1» балла выставляются студенту, если на все 10 вопросов любого *теста категории А* даны правильные ответы (за каждый правильный ответ – 0,1 балла): в сумме – 1 балл.

Задание 3 – «от 0,5 до 1,5» баллов выставляются студенту, если реклама отражает сущность философской школы Античности, имеется рекламный слоган, выполнена на «отлично» (1,5 балла), на «хорошо» (1 балл), на «удовлетворительно» (0,5 балла).

Задания по другим темам второго раздела можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2.

Паспорт фонда оценочных средств

Раздел	№ п/с	Тема семинарского занятия	Наименование оценочного средства		Баллы за задания			Код контролируемой компетенции (или ее части)
			Задание 1, 2, 3 вида	Форма заданий	Позитивные санкции	Негативные санкции		
Восточная философия	1.	Шумеро-аккадская литература. Авеста. Философия Др. Индии и Др. Китая	Зад. 1 вида	Анализ отрывка из «Патерика»	+	–		В1 (ОК-1) – I 31 (ОК-1) – I У1 (ОК-1) – I
			Зад. 2 вида	КСР	+	–		
			Зад. 3 вида	Иллюстрация к «Рамаяне»	+	–		
Западноевропейская философия	2.	Специфика древнегреческой философии, её этапы: натурфилософия, классический период, эпоха эллинизма	Зад. 1 вида	Конспект диалога Платона «Пир»	+	–		В1 (ОК-1) – I 31 (ОК-1) – I У1 (ОК-1) – I
			Зад. 2 вида	Тест	+	–		
			Зад. 3 вида	Реклама какой-либо философской школы Античности	+	–		
	3.	Характерные черты средневековой философии. Патристика	Зад. 1 вида	Анализ «Символа веры христианской»	+	–		В1 (ОК-1) – I 31 (ОК-1) – I У1 (ОК-1) – I
			Зад. 2 вида	Фронтальный опрос	+	–		

		и схоластика	Зад. 3 вида	Аннотация к «Исповеди» Августина	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	
	4.	Философия Ренессанса	Зад. 1 вида	Анализ «Декамерона»	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	B1 (OK-1) – I 31 (OK-1) – I
			Зад. 2 вида	Тест	+ (0.1-1)	- (0.1-1)	У1 (OK-1) – I
			Зад. 3 вида	Иллюстрации к «Божественной комедии» Данте	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	
	5.	Новоевропейская философия	Зад. 1 вида	Сделать анализ и провести параллели между воззрениями французских просветителей и немецкой классической философией	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	B1 (OK-1) – I 31 (OK-1) – I
			Зад. 2 вида	КСР	+ (0,1-1)	- (0,1 -1)	У1 (OK-1) – I
			Зад. 3 вида	Конспект «К критике чистого разума» И. Канта	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	
	6.	Современная неклассическая философия. Иррационалистическое направление	Зад. 1 вида	Анализ проблематики иррационалистического направления новейшей философии	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	B1 (OK-1) – I 31 (OK-1) – I У1 (OK-1) – I
			Зад. 2 вида	Блиц опрос или тест	+ (0.1-1)	- (0.1-1)	
			Зад. 3 вида	Аннотация к работе Сартра «Тошнота»	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	
	7.	Современная неклассическая философия. Рационалистическое направление	Зад. 1 вида	Анализ проблематики рационалистического направления новейшей философии	+ (0,5- 1,5)	- (0,5- 1,5)	B1 (OK-1) – I 31 (OK-1) – I У1 (OK-1) – I
			Зад. 2 вида	Упражнение по логике	+ (0.2-1)	- (0.2-1)	
			Зад. 3 вида	Аннотация на работы К. Поппера или Т. Куна	+ (1-3)	- (1-3)	
Русская	8.	Развитие русской философии в XI-XVII вв.	Зад. 1 вида	Анализ «Поучений» Мономаха	+ (1-3)	- (1-3)	B1 (OK-1) – I 31 (OK-1) – I У1 (OK-1) – I
			Зад. 2 вида	Б/о	+ (0.1-1)	- (0.1-1)	

		Зад. 3 вида	Диалог с Филофеем по теории «Москва- третий Рим»	+ (0,5-1,5)	– (0,5-1,5)	
	Русская философия XVIII-XIX вв.	Зад. 1 вида	Письмо потомков к Огарёву с анализом жизни России сегодня	+ (0,5-1,5)	– (0,5-1,5)	В1 (ОК-1) – I 31 (ОК-1) – I У1 (ОК-1) – I
		Зад. 2 вида	КСР	+ (0.1-1)	– (0.1-1)	
		Зад. 3 вида	Аннотация к работе Вл. Соловьёва «Оправдание добра»	+ (0,5-1,5)	– (0,5-1,5)	

И. М. Меликов тонко подметил, и мы с ним полностью согласны: «Студент – не сосуд, который можно наполнить, а факел, который нужно зажечь» [8]. А как будет «зажжён» этот сосуд всецело зависит от преподавателя. В эру информатизации и технизации общественной жизни участие преподавателя в учебном процессе пытаются свести до минимума, а это, на наш взгляд, «начало конца» всей системы высшего профессионального российского образования, в которой всегда было только два равноценных субъекта – студент и преподаватель. Как отмечает *А. Г. Антипов*: «Гуманитарная образованность – это не просто какой-то объём гуманитарного знания, это навыки и приёмы работы с этими знаниями, их производство и воспроизводство... Гуманитаризация образования заключается не только в утверждении человечности в отношениях между субъектами (обучающимися и педагогом) этого процесса, но в ориентации на общечеловеческие ценности: совесть, честь, порядочность, ответственность, справедливость, сочувствие, милосердие» [1, с. 98-99]. А кто как не преподаватель поможет в этом студентам?!

Литература

1. Антипов А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 98-102.
2. Бердяев Н. А. Смысл истории. М. : Мысль, 1990. 173 с.
3. Вербицкий А. А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6. С. 5-18.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Изд-во «Смысл» ; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. Л. Е. Павловой. М. : Республика, 2003. 493 с.
6. Мансурова С. Е. Философия нового гуманизма и интеграция образования / Преподаватель XXI века. 2012. № 3. Т. 1 С. 171-174.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. М. : Питер, 2011. С. 85-105.
8. Меликов И. М. Преподавание философии: опыт осмысления. URL: <http://filos-club.ru/autor/melikov/prepodavanie-filosofi/> [дата обращения 04.05.2017]
9. Мень А. Радостная весть. Лекции. Вып. 1. М. : Вита-Центр, 1992. 320 с.
10. Пугач В. Н. Качество образования: приглашение к размышлению : монография / В. Н. Пугач, К. А. Кирсанов, Н. К. Акимова. М. : Дашков и К^о, 2012. 312 с.
11. Роджерс К. К науке о личности // Общая психология. Тексты: в 2 т. Т. 2. М. : Изд-во УМК «Психология», 2002. С. 590-593.

12. Франц М. Творческие аспекты политехнического образования // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 2. С. 245-253. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.245-253
13. Хромова Е. Б. Ещё раз о преподавании философии в техническом вузе // Вестник Вятского гос. ун-та. 2016. № 8. С. 25-28.
14. Щелкунов М. . Гуманистические основания и гуманитарные идеалы образования // Вестник экономики, права и социологии. 2008. № 5. С.103.
15. Школкина И. Н. Место философии в учебном процессе в перспективе вхождения в единое европейское пространство // Гуманитарий. 2006. № 6. С. 166-171.
16. Школкина И. Н. Эпифизарная и гипофизарная системы образования: что происходит с миром и человеческой совестью? // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. статей по мат. LXI междунар. науч.-практ. конференции. Новосибирск, 2016. № 2 (59). С. 30-41.
17. Lewin A. System wychowania a twórczość pedagogiczna. Warsaw : PWN, 1983. 282 с.
18. Nęcka E. Trening twórczości. Krakow : IMPULSE,1998. 158 с.
19. Nęcka E. TRoP, Twórcze rozwiązywanie problemów. Krakow : IMPULSE,1994. 226 с.
20. Németh B. Research and Development of Adult Education through Higher Education Institutions: A Challenge and Perspective for Better Adult Learning and Education //Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 142. P. 97-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.594>

УДК 378.183.063 : 37.047 (470.630)

А.В.Шумакова

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Ставрополь, Россия,*

А.В. Морозова

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Ставрополь, Россия*

М.В. Мигачева,

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
г. Ставрополь, Россия*

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация: статья излагает основные вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника педагогического вуза в современных условиях. Авторы демонстрируют успешный опыт реализации различных моделей практического образования и сопровождения в становлении профессиональной карьеры педагога; выделяют проблемы и перспективы решения проблем, связанных с будущей профессией.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, практическая подготовка, конкурентоспособный специалист, профессиональная карьера.

В настоящее время сложные социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, существенно отразились на всех сферах жизнедеятельности российского общества. В современных условиях информационной открытости и расширения коммуникативного пространства общества огромное внимание уделено подготовке высококвалифицированных и мобильных профессионалов, отвечающих современным требованиям. Вузы должны быстро адаптироваться к постоянно изменяющейся внешней среде, что требует серьезных преобразований в системе подготовки кадров высшей школы с целью повышения конкурентоспособности ее выпускников. Подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста, мобильного и мотивированного на успешную профессиональную деятельность – приоритетная задача системы высшего образования. Реформы образовательной системы в первую очередь оказывают воздействие на структурные процессы модернизации в педагогическом образовании. В связи с этим повышается роль и задачи педагогических вузов, так как именно на педагогические кадры возложена колоссальная ответственность в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Практика будущих педагогов – важнейший образовательный процесс в системе высшего педагогического образования, так как он напрямую сопряжен с будущей профессиональной деятельностью бакалавров и определяет достижения в карьере педагога.

Как показывает опыт организации и проведения учебных и производственных практик будущих бакалавров в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», эта работа должна быть системной, смоделированной на каждом этапе деятельности студентов. В основу содержания эффективной модели представлены переменные, которые определяют состав педагогической деятельности, ее основные компоненты: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные.

Такая модель представляет собой не только теоретическую формулировку практической деятельности студентов педагогического вуза, но и конкретную методическую базу, постоянно обновляющуюся. Поуровневая подготовка бакалавров педагогического образования позволяет обеспечить эффективность реализации накопленных компетенций в будущей профессиональной деятельности. Уровневый принцип кумулятивной школы указывает на результативность учебных и производственных практик, поэтому и взят нами за основу в вопросе построения эффективной модели их реализации.

Первый уровень репродуктивного свойства, где цели педагогической деятельности только формулируются. Они не ставятся организаторами практики и не осознаются студентами. Выполнение отдельных элементов педагогической деятельности следует из потребностей повседневной практики. На адаптивном уровне цель производственной практики, организуемой кафедрами через лабораторно-практические занятия по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, осознается студентами 2-3 курсов бакалавриата частично, выделяются промежуточные цели, но не ее конечные элементы. Они еще не могут осмыслить отдаленную перспективу педагогической деятельности, которая направлена на приспособление и адаптацию к особенностям жизни образовательной организации.

На втором уровне производственной практики студенты приобщаются к учебно-воспитательной деятельности с обучающимися, но всеми ее компонентами еще не владеют. Здесь педагогическая деятельность студентов в процессе непрерывной производственной практики приобретает некоторые, хотя еще и не в полной мере выраженные, черты системы. Основные системообразующие связи устанавливаются

через постановку цели деятельности, подготовленность к ней в теоретическом и практическом плане.

На третьем уровне, системно-моделирующем, у студентов формируется целостное понимание учебно-воспитательной деятельности с обучающимися. Однако они не всегда владеют стратегией формирования общеучебных умений по предмету в целом. Организаторы практики ставят как промежуточные, так и конечные цели. Будущие педагоги осознают и декомпозируют цели по годам обучения.

Четвертый уровень непрерывной производственной практики предполагает осознание будущим педагогом своей профессиональной принадлежности: впервые цель воспринимается студентами как мысленное предвосхищение результатов педагогической деятельности. Организаторами практики данная цель ставится как будущая перспектива профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность приобретает системный характер. Связь теории и практики уже сформирована. Теоретически студенты к педагогической деятельности готовы, поэтому на данном уровне коррекция их знаний осуществляется проведением консультаций и семинаров непосредственно в образовательной организации. Содержание деятельности студента четко определяется программой практики. Кроме того, студенты вносят свои коррективы с учетом своих способностей, интересов обучающихся и их возраста. В процессе педагогической деятельности студенты оперируют различными методами как воспитания, так и обучения. Формы деятельности студента разнообразны в зависимости от создавшейся обстановки: от индивидуальной до фронтальной.

Непрерывная производственная практика студентов, как видно из опыта работы, должна представлять собой систему в формировании профессиональных умений, то есть предусматривать единство целей на всех этапах практики и в то же время разграничение задач практической подготовки на каждом этапе, их тесное взаимодействие и постепенное усложнение. Практики по годам обучения должны идти по линии усложнения целей и задач, поставленных перед студентами, усиления содержания практики.

Как мы убедились в ходе многолетней работы по организации и проведению различных видов практик, их содержание на каждом уровне обучения определяется изучаемой дисциплиной психолого-педагогического и методического циклов и базируется на знаниях по специальным дисциплинам, полученных в процессе обучения в институте. Практика не только является системой выработки педагогических умений, но еще одновременно представляет собой звено в целостной структуре учебно-воспитательного процесса в вузе. Она помогает применить и углубить знания по фундаментальным дисциплинам и делает их усвоение более осознанным. Эффективность практики, а в конечном итоге – подготовки педагогических кадров, во многом будет зависеть от того, насколько тесно удастся объединить психолого-педагогическую и специальную подготовку будущих специалистов.

Психолого-педагогические и методические умения и навыки, формируемые в ходе практических занятий и лабораторных работ по соответствующим курсам, находятся в основе обучения и помогают сформировать деятельностные умения, которые вырабатываются в ходе производственной практики.

Так, если на практических занятиях студенты закрепляют знания по методике подготовки и проведения различных этапов урока в зависимости от специфики его предметного содержания, формируют умения разрабатывать технологическую карту урока: определять систему целей, отбирать дидактический материал, методы и приемы обучения, а именно строить предполагаемый урок в соответствии с принципами обучения, то на производственной практике студент закрепляет полученные профессиональные компетенции и учится проводить урок самостоятельно. Перед

студентами стоит задача реализовать систему целей урока в реальном учебном общении с детьми.

Успешное осуществление профессиональной подготовки бакалавра на производственной практике предполагает совершенствование руководства данным процессом на основе единства планирования, организации, регулирования, контроля и учета. Анализ целей и задач практики как системы средств достижения определенных дидактических и воспитательных целей служит базисом системы планируемых мероприятий, направленных на достижение данных целей и формирование определенных умений и навыков. В качестве основы совершенствования руководства производственной практикой нами рассматривается научная теория управления, согласно которой повышение эффективности практики возможно с позиций глубокого осознания сущности, закономерностей и целостности элементов цикла управления данным процессом, что предполагает творческое преломление конструктивных, организаторских и коммуникативных данных руководителя практики.

Перспективным и необходимым направлением работы педагогического вуза является осуществление сотрудничества с образовательными организациями различного уровня в разных форматах: методическое сопровождение студента во время практики, обмен профессиональным опытом, кадровое обеспечение и сопровождение выпускников на этапе становления педагогической карьеры.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» ведущий педагогический вуз Северо-Кавказского федерального округа. Институт готовит специалистов по всему спектру для всех типов и видов общеобразовательных организаций – от детского сада до начального и среднего профессионального образования. Выпускники Ставропольского государственного педагогического института пользуются постоянным и устойчивым спросом среди работодателей образовательных организаций Ставропольского края. С целью повышения качества высшего образования и подготовки социально активных, гибких педагогических кадров, способных применять полученные в образовательной организации общепрофессиональные, общекультурные и профессиональные компетенции и эффективного обеспечения трудоустройства выпускников в вузе разработана система социального партнерства с потенциальными работодателями, основанная на анализе их требований к подготовке будущих специалистов.

В Ставропольском государственном педагогическом институте функции по социально-педагогической поддержке выполняет центр содействия трудоустройству и профессионального сопровождения выпускников. Планирование профессиональной карьеры, вопросы ориентации и адаптации к современному рынку труда, информационная и консультационная помощь студентам и выпускникам института – являются ключевыми направлениями деятельности центра. Кроме того, организационно-методическая, разъяснительная и психологическая поддержка оказывается молодым специалистам, испытывающим трудности в начале педагогической деятельности. Системная работа по содействию в трудоустройстве студентов и выпускников института и их адаптации к современному рынку труда позволяет повысить уровень социальной мобильности и профессионального роста молодых специалистов в начале педагогической деятельности [1].

Следует отметить, что одна из главных проблем неуверенного поведения выпускников на рынке труда – отсутствие опыта работы по специальности. Именно по этой причине работодатель чаще всего отказывает в приеме на работу молодом кадрам. Решение данной проблемы в вузе начинается уже с момента прохождения учебных, производственных и преддипломных практик. В сотрудничестве с образовательными организациями институт принимает участие в разработке рабочих программ по

профессиональным дисциплинам и программ практик, основанных на компетенциях востребованных работодателями. Трехсторонняя координационная работа между институтом, выпускниками и потенциальными работодателями заключается в проведении Ярмарок вакансий, Дней карьеры, обучающих семинаров и мастер-классов, круглых столов, социально-педагогических тренингов, проблемных и организационных бесед по вопросам адаптации молодого специалиста к трудовой деятельности, основным этапам построения профессиональной карьеры, особенностям нормативно-правового регулирования будущей трудовой деятельности выпускника и др.

Успешному трудоустройству выпускников института способствуют различные мероприятия, которые направлены на ознакомление с требованиями, которые выдвигает работодатель к молодым специалистам в современном обществе, формирование профессиональных компетенций для будущей трудовой деятельности и т.п. Эффективность работы центра подтверждается достаточно высоким показателем трудоустройства выпускников ГБОУ ВО СГПИ в соответствии с профильной направленностью освоенного направления подготовки, который в течение последних пяти лет составляет около 80%. Отметим, что часть выпускников не трудоустраиваются в первый год после окончания вуза по объективным причинам, таким как прохождение службы в рядах Вооруженных сил РФ, нахождение в отпуске по уходу за ребенком, продолжение обучения в магистратуре [2].

Востребованность выпускников института можно проследить, проанализировав ряд документов: договоры с образовательными организациями о прохождении производственных практик и трудоустройстве студентов, запросы руководителей образовательных организаций на направление студентов и выпускников на работу, данные центра занятости населения об отсутствии выпускников вуза в списках людей, стоящих на учете в центре занятости.

Перспективными направлениями деятельности педагогического вуза является постоянное налаживание партнерских отношений с потенциальными работодателями и системная работа со студентами по вопросам социально-профессиональной адаптации к современному рынку труда и поиску эффективных решений проблем будущего трудоустройства выпускников.

Литература

1. Шумакова А.В., Мигачева М.В., Тюренкова С.А. Антропоцентрический подход в оказании содействия трудоустройству и профессиональному сопровождению выпускников педагогического вуза//Материалы XVI региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика – региону» / под ред. А.А. Фокина. – Ставрополь, 2016. – С. 45-50.
2. Шумакова А. В., Мигачева М.В. Востребованность выпускника на рынке труда как индикатор эффективной деятельности современного вуза: антропологический контекст//Учитель в системе современного антропологического знания: Материалы XII Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: Бюро новостей, 2016. – С. 2016-220.

*Т.В. Яковенко
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
Институт развития образования
г. Казань, РТ
Л.У. Мавлюдова
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
Р.С. Камахина
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ЗАПОМИНАНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы связанные с проблемой обработки больших массив информации, попытках ее механического запоминания и как следствие негативных последствиях такой организации образовательного процесса: пробелы в знаниях студентов, потеря интереса к учёбе, психологический дискомфорт, сопровождающийся чувством неуверенности и страха, проявляющиеся в различных формах протеста. В своей статье авторы рассматривают процесс усвоения учебной информации, с использованием современных методов, таких как интеллект-карта. Данный метод является эффективным инструментом, применение которого позволяет значительно повысить продуктивность интеллектуальной деятельности студента, способствует развитию навыков систематизации и структурирования информации, развитию творческих способностей.

Ключевые слова: интеллект-карты, эффективные способы работы с информацией, способ систематизации знаний, ассоциации, Интернет-сервисы для создания интеллект-карт.

Объем данных, генерируемых человечеством, за последние полвека значительно возрос. Современный человек за месяц получает и обрабатывает столько же информации, сколько человек XVII века - за всю жизнь. [5] Информация и знания сегодня приобрели статус важнейших стратегических ресурсов. В связи с чем у современного человека возникает необходимости эффективной обработки непрерывно растущих потоков различной информации. Ежедневно студент сталкиваются с ситуацией, когда в короткие сроки необходимо изучить и запомнить большие массивы информации. Попытки механического запоминание в процессе обучения не только увеличивает нагрузку на мозг, но и приводит к негативным последствиям: пробелы в знаниях, потеря интереса к учёбе, психологический дискомфорт, сопровождающийся чувством неуверенности и страха, проявляющиеся в различных формах протеста.

Целью данной работы является попытка авторов дать ответ на вопрос, существует ли способ эффективного запоминания и систематизации больших объемов информации?

Для реализации поставленной цели в ходе работы были использованы следующие методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования; анкетирование; анализ данных, полученных в ходе опроса.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» сказано, о необходимости свободного развития личности в процессе обучения является одним из первых инновационных положений, выдвинутых Российской Федерацией. Задачи, сформулированные в «Национальной доктрине образования», вызывают к жизни появление новых образовательных технологий, позволяющих строить учебную деятельность с опорой на психологические закономерности процессов усвоения информации, с использованием современных инструментов выявления и решения проблем, эффективно обеспечивая дифференциацию и индивидуализацию обучения. [4] Одной из них – является технология визуализация ассоциативных связей или интеллект-карта.

Специалист в области саморазвития, развития памяти и мышления Тони Бьюзен во время своего обучения искал способ эффективного запоминания и систематизирования информации. Весной 1974 года он впервые представил миру способ систематизации знаний с помощью интеллект-карт (существуют различные варианты переводов: «карты ума», «карты разума», «карты памяти» или «ментальные карты»). Интеллект-карта является графическим выражением процесса мышления. Центральную идею способа автор описывал так: «Каждый бит информации, поступающей в мозг, – каждое ощущение, воспоминание или мысль – может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы лучей. Каждый луч представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями». Ссылаясь на исследования У. Пенфилда и П. Перо, Н.И. Чуприкова отмечает, что человеческий мозг сохраняет всю зрительную, слуховую, тактильную и любые другие виды поступающей в него и воспринимаемой информации. Проблема состоит не в сохранении, а в доступе к той или иной хранящейся в мозге информации и извлечении её для последующей сознательной обработки. [7] Ассоциации могут быть вызваны цветом, размером и формой воспринимаемых объектов, их конфигурацией, высотой и громкостью звуков, их консонансом или диссонансом, мимикой и пантомимикой, эмоциями и любыми другими сигналами, активирующими сенсорно-перцептивные процессы. [1,2]

Применение интеллект-карт на занятиях позволяет повысить эффективность интеллектуальной деятельности магистра:

1. Улучшить навыки систематизации и структурирования информации.
2. Научиться быстро перерабатывать большие массивы информации.
3. Повысить ясность, глубину и точность мышления за счёт овладения обобщёнными когнитивными схемами представления различной информации.
4. Улучшить некоторые виды оперативной и долговременной памяти (вербальную, образную, эмоциональную).
5. Развить творческие способности.
6. Усовершенствовать умения, связанные с порождением информации (подготовка докладов, написание статей, планирование работы, выполнение проектов и т. д.).

Практическая работа студентов по трансформированию информации в формат интеллект-карт проходит в определённой последовательности. Подробно остановимся на алгоритме проектирования интеллект – карты:

1. Определение темы или проблемы будущей интеллект-карты.
2. Графическое изображение ключевой идеи интеллект-карты в виде яркого, цветного центрального образа, рисунка или символа.
3. Ассоциирование, группировка ассоциаций по ключевым признакам.

5. Согласование ключевых слов и/или ключевых фраз, образов, символов, рисунков.
6. Добавление ключевых ветвей к центральному образу. В структуре интеллект карты не должно быть более 7 ветвей.
7. Добавление ответвлений второго порядка.
8. Оформление – добавление рисунков, символов, ассоциирующейся со словами.
9. Выделение ключевых ветвей цветом, геометрическими блоками.
10. Обнаружение и фиксация связей между структурными элементами интеллект-карты.

Полученная графическая структура достаточно точно отражает не только содержание мышления автора о предмете карты, но особенности этого мышления. [3]

При оформлении интеллект-карт студенты использовали разнообразные цвета, для выделения главной и второстепенной информации, фразы и предложения заменяли ключевыми словами, используйте рисунки, графические формы, пиктограммы, стрелки символы вместо слов, объединяли цветом, обводкой, либо легким фоном обобщенные блоки информации для лучшего восприятия информации. При работе над интеллект-картами студенты проявляли творчество.

Анализ интеллект-карт, позволяет сделать вывод об умении студентов работать с информацией, а именно обобщать и систематизировать учебную информацию, выстраивать логические связи, что в свою очередь говорит о достаточно высокие уровни сформированности профессиональных компетенциях будущих педагогов.

Организация работы с интеллект-картами осуществлялась как индивидуально, так и в группе. При использовании индивидуальной формы работы студент разрабатывал собственную интеллект-карту, отображая в ней личное восприятие изучаемой темы. Далее студенты объединялись в группы. Перед группой ставилась задача создания групповой карты, объединяющей индивидуальные карты членов группы, который в дальнейшем нужно будет презентовать аудитории, обосновать и защитить в ходе дискуссии свою точку зрения.

Всем участникам эксперимента была предоставлена возможность использовать Интернет-сервисы для создания интеллект-карт, например, MindMeister, Bubbl.us, Cacao.com, Comapping, Dabbleboard, Fishbone, MAPMYself, Mind42, Mindomo, Wisemapping, XMind. Самым популярным приложением по результатам голосования среди студентов признан MindMeister. Среди преимуществ сервиса было отмечено, что работать с MindMeister очень просто и удобно. Использование сервисов позволяет студентам составлять интеллект-карты разных модификаций, один из вариантов работы представлен на рис. 1.

В качестве примера, приведём интеллект-карты по теме «Образовательные технологии» (рис.1).

На занятиях, представленные работы, обсуждались на предмет успешности визуальной демонстрации основной идеи изучаемого материала, иерархических структурных связей.

Проектирование интеллект-карт вызвало у студентов неподдельный интерес, поскольку в процессе самостоятельной над учебными материалами произошел переход от формального выполнения задания к личной заинтересованности самим процессом, что безусловно, способствовало более эффективному усвоению учебной дисциплины. Хорст Мюллер пишет: «Благодаря картированию мышления Вы сможете яснее увидеть происходящее, различить взаимосвязи и трудные участки, отобразить свои мысли с помощью интеллект - карт можно отобразить и систематизировать разнообразную информацию» [6].

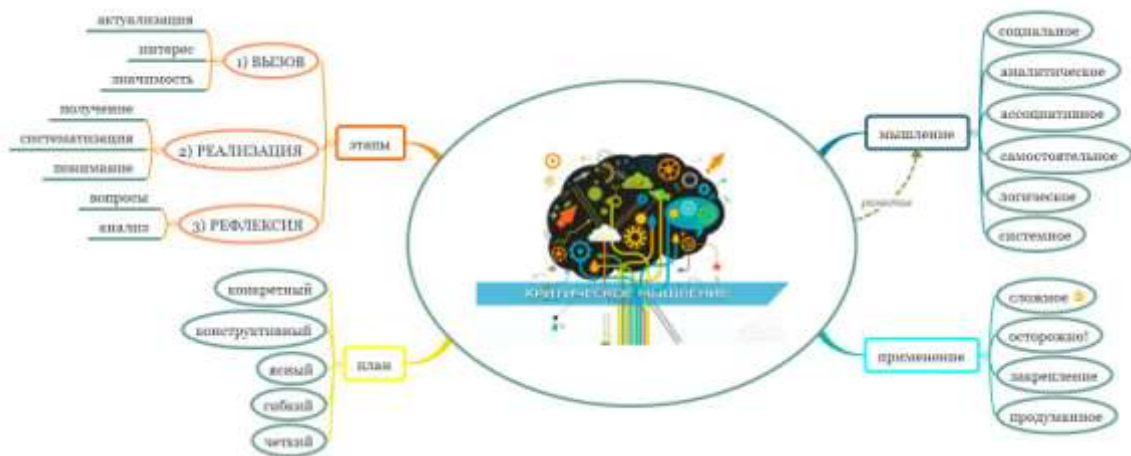


Рис. 1- Технология критического мышления (автор Саярова Р.М.)

По результатам выполнения контрольно-измерительных материалов работ качественные показатели усвоенного материала изменились, средний балл увеличился с 78 баллов до 86 баллов, рис. 2



Рис. 2 -Средний балл по результатам выполнения КИМ

Преподавателями Мавлюдовой Л.У., Яковенко Т.В., Камахиной Р.С. был проведен опрос студентов по «Удовлетворенность студентов результатом, полученным от применения метода интеллект-карт». В опросе приняли участие 20 респондентов. Анализ ответов участников опроса, рис.3 дал следующие результаты: 74% респондентов выбрали ответ «результат превзошел мои ожидания», 12% «удовлетворен» и лишь 14% респондентов не заметили явной разницы в результатах, ответ «не удовлетворен» респондентами выбран не был.

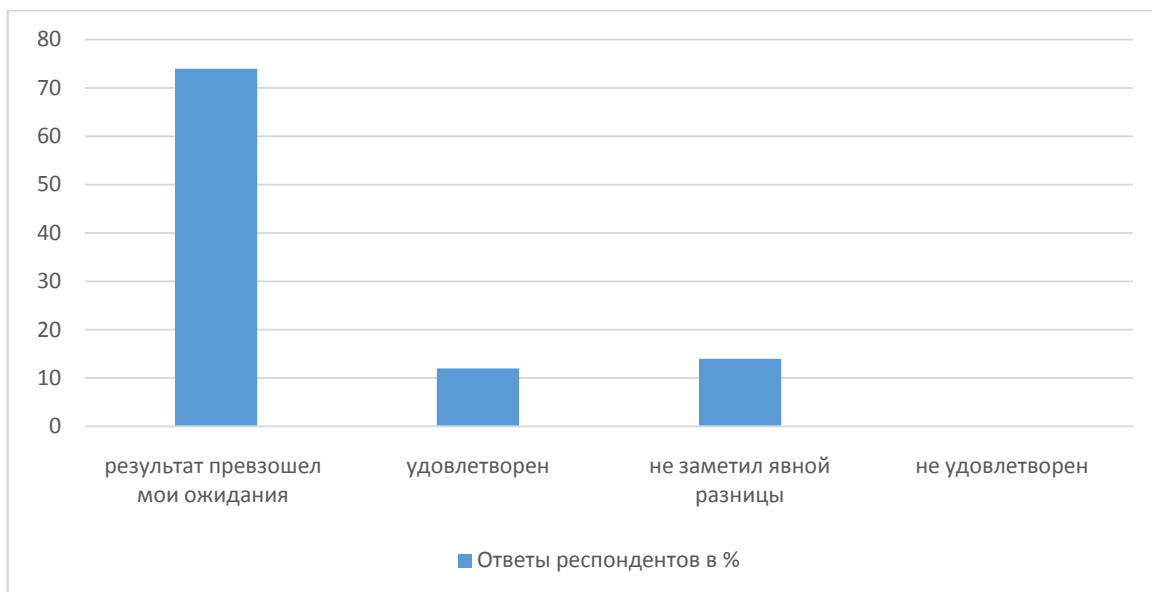


Рис.3- Ответы респондентов на опросник «Удовлетворенность студентов результатом, полученным от применения метода интеллект-карт»

Изучив интеллект-карты респондентов, с выбором ответа «не заметил явной разницы» было выявлено, что студенты не соблюдали основные правила проектирования интеллект-карты, они были созданы без использования графических образов и в их оформлении не использовалось цвета.

Результаты опроса показали, что студенты предпочитали рисовать интеллект-карты от руки, рис. 4, отмечая «что так лучше запоминается». Очень важным результатом применения метода интеллект-карт, считаем то, что 42% респондентов отметили, что стали использовать интеллект-карты для подготовки к занятиям и по другим дисциплинам.



Рис.4 -Технология дебатов (автор Ярмиев И.)

При соблюдении основных правил создания интеллект - карт у студентов повышается скорость и эффективность обработки больших объемов учебной информации. Создавая интеллект - карты у студентов максимально активизируя творческое мышление и процесс запоминания протекает гораздо эффективнее. При опросе студенты отметили, что область использования интеллект-карт не ограничивается данными дисциплинами, что данный метод может найти применение в любой сфере жизни.

Как показала практика нашей работы с интеллект - картами, использование данного метода является мощным когнитивным инструментом, применение которого позволяет значительно повысить эффективность интеллектуальной деятельности каждого студента, способствует развитию навыков систематизации и структурирования информации, творческих способностей.

Литература

1. Бершадская Е.А. Модель применения метода интеллект-карт в образовании // Эффективные образовательные технологии: Сборник приемов педагогической техники. Инструменты обработки данных. Бланки и раздаточные материалы. Методики диагностики. Электронное периодическое издание. Вып. 2. – М.: ООО ДТО, 2010.
2. Бершадская Е.А., Бершадский М.Е., Когнитивные технологии в образовании // Вестник северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: педагогика. Психология. Философия №3(03), 2016, 5-11с
3. Бершадская Е.А., Способы введения метода интеллект-карт в начальной и основной школе. Современные образовательные технологии. Теория и практика: Сборник научных статей и методических материалов / Под ред. В.В. Ефимовой. – Новокузнецк, 2011. – С. 101–114.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва "О национальной доктрине образования в Российской Федерации", режим доступа <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
5. Постолатий В., BigData шагает по планете // Российская Бизнес-газета - Инновации №896 – с.18
6. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей// Хорст Мюллер; пер. с нем. В.В.Мартыновой, М.М. Дрёмина. – Москва: Издательство «Омега – Л», 2007. – 126с.
7. Чуприкова Н.И., Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М.: АО «Столетие», 1997 – 480 с.

Издательство «Отечество»,
420126, г. Казань, ул. Чистопольская, д.27а

Подписано в печать 02.10.2017. Форм. бум. 60x84 1/16.
Печ. л. 20,2. Тираж 500. Заказ № 0210/1.

Отпечатано с готового оригинал – макета
в типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)

420111, г. Казань, ул. Московская, 22.
Тел.: 292-98-92. e-mail: westfalika@inbox.ru
