

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Обеспечение комплексной безопасности образовательной организации. *Карьёнов С.Р.* 3
Проектирование образовательного процесса и задачи современного образования:
к вопросу о компетентностном подходе. *Иноземцев М.И., Касаткин П.И.* 7
Ресурсные возможности стажировочной площадки в практическом обучении педагогов.
Демиденко Е.Н. 13

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- К проблеме становления совместно-распределенной деятельности участников
образовательного процесса. *Гневэк О.В., Клевесенкова С.В.* 16
Возможности корпоративного обучения в проектировании дидактического пространства
учителя. *Селихова Т.Ю.* 22
Наблюдение – как один из приемов формирования научного метода познания
в преподавании естественнонаучных предметов (биологии и химии).
Паршутина Л.А., Заграничная Н.А. 26
Концепт личного пространства и его влияние на взаимоотношения
учителя и ученика в Китае и Великобритании. *Санникова О.А.* 32
Подходы к оценке качества программ физической культуры в системе высшего
образования: российская и международная практика. *Чайковская О.Е.* 36
Применение электронного образовательного ресурса как фактор повышения качества
обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в военном вузе.
Швец Т.П. 40

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Обучение двигательным действиям в дзюдо. *Милосворова А.В., Железняк Ю.Д.* 45
Влияние упреждений волновой гимнастики на характер адаптационных возможностей
детей-инвалидов. *Семенова С.А., Степанов В.В.* 49
Отличие китайского национального пения от русской и итальянской вокальной школы.
Сюй Цянь 55
Актуальные подходы к обучению иностранному языку как языку специальности
с элементами СЛЛ. *Ливоварова Е.В., Санжарова И.Э.* 59
Зависимость результатов изучения математических дисциплин студентами первого курса
от результатов изучения математики в средней школе и мотивации изучения
математических дисциплин в высшем учебном заведении. *Сокольников А.Н.* 64
Основные социолингвистические классификации вариативности местоимений
современного китайского языка. *Сунь Цюэуа* 68
Фасилитация как технология обучения лингвокоммуникативной компетентности
в инфобизнес-практиках. *Фадеева М.Ю.* 73
К вопросу использования этнопедагогического материала на уроках в начальной школе.
Яхьяева А.Х. 80

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Основные способы образования юридических терминов в монгольском
и русском языках. *Базаргаань Оюунчулуун* 83
Особенности в управлении развитием профессиональной компетентности педагогов
дополнительного образования. *Борченко И.Д.* 87
Коммуникативная компетентность в структуре профессионализма специалистов
и экспертов в сфере закупок. *Гладилина И.П., Сергеева С.А.* 92
О формировании системы оценки квалификаций посредством стандартов WORLDSKILLS.
Енова И.В. 95
Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.
Ермекаев А.А. 98
Формирование педагогических компетенций у студентов педагогического вуза.
Лагицкий О.И. 102
Реализация метапредметного подхода в рамках профессиональной подготовки студентов-
педагогов. *Андерсон М.Н.* 107
Подготовка будущих юристов в юридических клиниках с позиции новых требований
ФГОС ВО. *Ситникова К.О.* 110
Современные проблемы преподавания дисциплины «Статистика» в высшей школе.
Чурилова Э.Ю., Салин В.Н. 114
Формирование проектировочной компетенции у будущих учителей в вузе.
Шарафиева А.М. 117
Совершенствование коммуникативной компетенции курсантов военных вузов.
Шевцов И.О. 121

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Математические методы в практическом обучении младших школьников. *Бизаева Н.В.* 125
Теоретические и методические вопросы развития метапредметных
умений младших школьников. *Семенова Т.В.* 129
Педагогические условия формирования ключевых образовательных компетенций
старшеклассников. *Синева Л.С.* 135

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- Опорные концепты как средство реализации метода наглядности в работе
с умственно отсталыми обучающимися. *Науменко Е.В.* 139
Социально-педагогическая работа с детьми с ОВЗ в условиях реабилитационного центра.
Новоселова О.Б. 145
Обоснование программы обучения людей «третьего» возраста в Высшей народной школе.
Шмонина Н.И. 148
Девянтное поведение подростков: причинная обусловленность, виды, риски.
Климов М.А., Ращидулина Е.Н. 151
Адаптация детей-мигрантов в образовательном пространстве школы. *Фахрутдинова Г.Ж.,
Загидуллин А.И.* 155

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

- Литературное творчество как комплекс педагогических условий развития креативности
студентов-магистрантов вузов. *Казкин А.В.* 158
Особенности эмоциональной лексики детей с общим недоразвитием речи III уровня.
Коротковских Т.В., Пяшкур Ю.С. 164

Учредитель: ООО «Русайнс»

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: autor@ru-science.com Сайт: www.ru-science.com

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджиев Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественнонаучных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шахнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Винешский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского государственного университета; **Игнатов Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного педагогического университета; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Кара-Черкесской государственной технологической академии; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Солоница Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – доктор исторических наук, кандидат педагогических наук проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА:

Ахметов Сайранбек Махсутович, ректор Казахстанского университета инновационных и телекоммуникационных систем (КазИИТУ), д-р тех. наук, проф., академик Национальной инженерной академии Республики Казахстан, академик РАЕН; **Вукичевич Слободан**, проф., факультет философии, Университет Черногории; **Кропп Фредрик**, декан факультета Монтеррейского университета (США); **Льюй Хуэй**, д-р ист. наук, декан факультета русского языка института иностранных языков, Хайнаньский государственный университет (Китай); **Митрович Любиша**, проф., факультет философии, Университет г. Ниш (Сербия); **Титаренко Лариса Григорьевна**, д-р соц. наук, проф., факультет философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Республика Беларусь); **Чжан Шууха**, директор Института научной информации Академии общественных наук Китая; **Соколова Галина Николаевна**, д-р филос. наук, проф., заведующий отделом экономической социологии и социальной демографии Институт социологии НАН Беларуси (Минск); **Ари Палениус**, проф., директор кампуса г. Керва Университета прикладных наук Лауреа (Финляндия); **Джун Гуан**, проф., зам. декана Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); **Лаи Дешенг**, проф., декан Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); **Марек Вочозка**, проф., ректор Техничко-экономического института в Чешских Будейовицах (Чехия); **Она Гражина Ракаускиене**, проф., Университет им. Миколаса Ромериса (Литва)

Главный редактор:

Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 15.05.2018 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

Contents

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

- Ensuring the integrated security of the educational organization. *Karyonov S.R.* 3
- Designing the educational process and the tasks of modern education: the question of the competence approach. *Inozemtsev M.I., Kasatkin P.I.* 7
- Resource opportunities of an internship in practical training of teachers. *Demidenko E.N.* 13

METHOD OF TRAINING AND EDUCATION

- To the problem of the formation of the joint-distributed activity of participants in the educational process. *Gnevskiy O.V., Klevesenkova S.V.* 16
- The possibilities of corporate training in the design of the didactic space of the teacher. *Selikhova T.Yu.* 22
- Observation is one of the methods of forming the scientific method of cognition in the teaching of natural science subjects (biology and chemistry). *Parshutina L.A., Zagranichnaya N.A.* 26
- The concept of personal space and its impact on the relationship between teacher and student in China and the UK. *Sannikova O.A.* 32
- Approaches to assessing the quality of physical education programs in higher education: Russian and international practice. *Tchaikovsky O.E.* 36
- The use of the electronic educational resource as a factor in improving the quality of teaching a professionally-oriented foreign language in a military high school. *Shvets T.P.* 40

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Training for motional actions in judo. *Milovzorova A.V., Zheleznyak Yu.D.* 45
- The influence of the exercises of wave gymnastics on the character of the adaptive capabilities of disabled children. *Semenova S.A., Stepanov V.V.* 49
- The distinction of Chinese national singing from the Russian and Italian vocal school. *Xu Qian* 55
- Topical approaches to learning a foreign language as a specialty language with elements of CLIL. *Pivovarova E.V., Sanzharova I.E.* 59
- Dependence of the results of the study of mathematical disciplines by first-year students on the results of studying mathematics in the secondary school and the motivation for studying mathematical disciplines in a higher educational institution. *Sokolnikov A.N.* 64
- Basic sociolinguistic classifications of variability of pronouns of the modern Chinese language. *Sun Quihua* 68
- Facilitation as a technology for teaching lingvocommunication competence in information technology. *Fadeeva M.Yu.* 73
- On the use of ethno-pedagogical material at the lessons in primary school. *Yakhyayeva A.Kh.* 80

PROFESSIONAL EDUCATION

- The basic ways of formation of legal terms in the Mongolian and Russian languages. *Bazarwain Oyunchuluun* 83

- Features in managing the development of professional competence of teachers of additional education. *Borchenko I.D.* 87
- Communicative competence in the structure of professionalism of experts and experts in the field of procurement. *Gladilina I.P., Sergeeva S.A.* 92
- On the formation of the qualification assessment system through WORLDSKILLS standards. *Enova I.V.* 95
- Integrative approach in the professional training of the future music teacher. *Yermekbaev A.A.* 98
- Formation of pedagogical competence among students of a pedagogical university. *Lapitsky O.I.* 102
- Implementation of meta-subject approach in the framework of vocational training of students-teachers. *Anderson M.N.* 107
- Preparation of future lawyers in legal clinics from the standpoint of the new requirements of GEF VO. *Sitnikova K.O.* 110
- Modern problems of teaching the discipline "Statistics" in higher education. *Churilova E.Yu., Salin V.N.* 114
- Formation of the design competence of future teachers in the university. *Sharafiyeva A.M.* 117
- Improvement of the communicative competence of military cadets. *Shevtsov I.O.* 121

ELEMENTARY EDUCATION

- Mathematical methods in practical training of younger schoolchildren. *Bizyaeva N.V.* 125
- Theoretical and methodological issues of development of meta-subject skills of junior schoolchildren. *Semenova T.V.* 129
- Pedagogical conditions for the formation of key educational competencies of high school students. *Sineva L.S.* 135

SPECIAL PEDAGOGY

- Reference notes as a means of implementing the method of visualization in working with mentally retarded students. *Naumenko E.V.* 139
- Social and pedagogical work with children with HIA in the conditions of rehabilitation center. *Novoselova O.B.* 145
- Substantiation of the training program for people of the "third" age in the Higher People's School. *Shmonina N.I.* 148
- Deviant behavior of adolescents: causation, species, risks. *Klimov M.A., Rashchikulina E.N.* 151
- Adaptation of migrant children in the educational space of the school. *Fakhrutdinova G.Zh., Zagidullin A.I.* 155

MODERN APPROACHES

- Literary creativity as complex of pedagogical conditions of development of creativity of students undergraduates of higher education institutions. *Kazikin A.V.* 158
- Features of emotional lexicon of children with the general underdevelopment of the speech of the III level. *Korotovskiy T.V., Pyashkur Yu.S.* 164

Обеспечение комплексной безопасности образовательной организации

Карьёнов Сергей Рудольфович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивной медицины, Российский Государственный Университет Физической Культуры, Спорта, Молодёжи и Туризма (ГЦОЛИФК), sergei.karjenov@yandex.ru

Данная статья посвящена определению основных составляющих компонентов комплексной системы безопасности образовательной среды. Автором проведен литературный анализ компетентных источников с целью отражения в работе целостной дефиниции ключевых понятий вопроса обеспечения безопасности образовательной организации в современных условиях. Особое внимание уделено наименее исследованным ранее структурным элементам комплексной безопасности организации сферы образования. Обозначены элементы обеспечения комплексной безопасности образовательной организации на рекомендательной основе.

Ключевые слова: образование, среда, безопасность, комплексная система, обеспечение, учреждение, организация.

Развитие личности возможно в среде, которая будет формироваться на гуманистических принципах, признании безусловной ценности каждого человека и давать толчок к ее успешной реализации. В данном контексте именно комплексная система безопасности образовательной среды является качественной характеристикой и необходимым условием любого учебного заведения для его эффективного функционирования. Актуальность обозначенного вопроса в условиях процессов глобализации и информатизации общества провоцирует необходимость в углубленном исследовании проблемы формирования безопасности образовательной среды учебного заведения и поиска новых технологий для совершенствования методов обеспечения этой безопасности.

В последние годы в зарубежной и отечественной научной мысли появилось достаточно большое количество исследований в области безопасности, в частности национальной, международной, экономической, информационной, психологической и т.д. Так, в рамках данной статьи необходимо выделить наработки таких исследователей, как: Чижова С.М., Мушкет И.И., Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Абдраковнов А.П., Корнев В.М., Проскуряков А.В., Загребина Е.И., Зайцева К.С., Аветисянц Г.Г. [1-8]. Но, не смотря на обширный круг направлений исследований, они, в основном, касаются только одного, определенного элемента или фактора, аспекта безопасности, а проблема взаимодействия различных уровней, их соотношение остается вне поля анализа.

Целью статьи является анализ различных аспектов исследования понятия «безопасность образовательной среды», а также разработка рекомендаций в отношении обеспечения комплексной системы безопасности образовательной организации.

Учитывая правовое поле обеспечения безопасности образовательной среды необходимо отметить, что Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [9], наряду с развитием личности, приобретением знаний, умений, навыков предусматривает и формирование компетенции, необходимой для выполнения трудовой, служебной деятельности. Данная деятельность невозможна при отсутствии безопасных условий функционирования образовательного учреждения.

Прежде чем дойти до исследования проблемы понятия «безопасность образовательной среды» следует определить суть отдельных его составляющих, а именно «образовательная среда» и «безопасность». Так, литературный анализ позволяет заключить, что понятие «образовательная

среда» представляет собой систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, с. 714]. Образовательная среда является подсистемой социокультурной среды и рассматривается как комплекс специально созданных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит становление и развитие личности.

Также целесообразно обратиться к дефиниции термина «образовательная среда учебного заведения», под которым понимается совокупность духовно-материальных условий его функционирования, которая обеспечивает саморазвитие свободной и активной личности учащегося, реализацию творческого потенциала его личности. Образовательная среда выступает функциональным и пространственным объединением субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи, и может рассматриваться как модель социокультурного пространства, в котором происходит становление личности [6, с. 78].

Итак, образовательная среда - это совокупность специально созданных условий, при которых происходит развитие и становление личности. О действительности этих условий можно судить только тогда, когда все участники образовательного процесса будут чувствовать себя в безопасности. Ведь не зря А. Маслоу, исследуя проблему потребностей человека, пришел к выводу, что потребность в безопасности выступает на первый план после удовлетворения физиологических потребностей (пище, воде, сне и т.д.) [5, с. 28].

Итак, безопасность - это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [7, с. 101]. Если же рассматривать аспекты безопасности в образовательном учреждении, то имеет место понятие «комплексная безопасность образовательного учреждения», под которым Зайцева К.С. понимает состояние защищенности образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, техногенного и природного характера, что обеспечивает его безопасное функционирование [3, с. 55]. Кроме того, анализируя представленную дефиницию, с нашей точки зрения, стоит рассматривать безопасность образовательной среды в качестве условия, необходимого для организации эффективного процесса развития, воспитания, обучения и деятельности человека. Нарушение безопасности приводит к актуализации механизмов, направленных на организацию выживания в окружающей действительности, таких как усиление ориентировочного рефлекса, повышение тревожности, агрессивности, готовности защищаться.

На современном этапе исследования безопасность образовательной организации в масштабах конкретного учреждения не имеет единого определения. Это обусловлено существованием различных подходов к пониманию его сущности.

Наиболее часто исследователями выделяются такие проблемы безопасности как: пожарная безопасность, охрана труда, антитеррористическая защищенность, безопасность личности и коллективная безопасность. Меньшее внимание уделяется таким важным аспектам, как: информационная, экологическая, экономическая и психологическая безопасность; что определяет актуальность их рассмотрения.

Особую роль в разработке системы обеспечения комплексной безопасности образовательного учреждения играет его руководитель. Это обусловлено тем, что он лично несет ответственность за создание безопасных условий функционирования организации, сохранность жизни и здоровья учащихся и рабочего коллектива в течение образовательного процесса, а также за состояние антитеррористической защищенности. Именно руководитель образовательной организации управляет разработкой паспорта безопасности, соответствующих руководящих, распорядительных, методических и информационных документов, осуществляет менеджмент и надзор за деятельностью заместителей и ответственных лиц по вопросам обеспечения комплексной безопасности и проведению защитных мероприятий с подразделениями образовательной организации, организует взаимодействие с территориальными органами МВД, ФСБ, МЧС. Целостная система включает не только антитеррористическую защищенность, но и обеспечение комплексной безопасности образовательного учреждения от всех видов реальных угроз социального, антропогенного и природного характера [2, с. 101].

Так, в контексте комплексной системы большое значение имеет психологический аспект. Образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, которая содержит специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и отношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений субъектов, участвующих в ней [1, с. 208].

Ученые касаются проблемы психологической безопасности, проводя анализ ситуаций, возникающих в учебном процессе. С нашей точки зрения, психотравмирующие ситуации прямо или косвенно влияют на физическое и психическое здоровье личности. К психотравмирующим ситуациям в учебном процессе образовательного учреждения можно отнести:

- конфликты в отношениях педагога-учащийся, учащийся-учащийся, родители-учащийся и т. п.;
- проблема адаптации в образовательной среде;
- атмосфера конкуренции между сверстниками;

- чрезмерная строгость и требовательность педагогов и т. п.

Если же касаться проблемы экологического аспекта безопасности образовательной среды, то под ней стоит понимать систему психолого-педагогических условий, воздействий и возможностей, которые обеспечивают защищенность личности от негативного воздействия экологических факторов, которые определяют оптимальность взаимодействия с миром природы. Целесообразно выделить также причины изменения характера взаимодействия личности и окружающей ее среды природы, повлиявших на снижение защищенности от негативного воздействия экологических факторов в образовательном процессе, среди которых:

- коренное преобразование большинства видов деятельности в современном обществе;
- увеличение темпов изменения одних условий функционирования образовательного процесса качественно другими;
- общая урбанизация, отторжение человека от природного мира природы;
- динамичное развитие информационных технологий, способных заменять природное образовательное пространство на виртуальное;
- чрезмерное стремление к стандартизации выразительных характеристик объектов и явлений.

Не менее важным является обеспечение информационной безопасности образовательной среды. Если проблемой информационной безопасности ученые занимаются уже давно, то проблема информационной безопасности информационной образовательной среды остается малоисследованной и актуальной в наше время. Так, группа отечественных авторов считает, что особенно остро стоит проблема информационной безопасности в сфере образования в связи с его информатизацией, потому что именно из-за изменения информационно-коммуникационных технологий в образовании происходит массовое, глобальное влияние на человека [6, с. 79]. Данные авторы к основным факторам негативного воздействия информации на современное образовательное учреждение относят:

- массовое влияние через современные информационные и телекоммуникационные образовательные технологии с целью формирования определенного общественного мнения, культурного, нравственного уровня развития, поведенческих механизмов;
- отсутствие реальных механизмов контроля качества информации, доступной посредством использования современных телекоммуникационных технологий, которое порождает проникновение в образовательное пространство большого объема недостоверной информации;
- безнаказанное проникновение порнографии и насилия из-за доступности современных телекоммуникационных технологий [6, с. 80-81].

Также актуален в системе комплексной безопасности экономической аспект. Механизмы обеспечения экономической безопасности действуют

по следующему принципу: если подавляющее большинство образовательных организаций будет находиться в экономической безопасности, тогда за индуктивной логикой можно утверждать об экономической безопасности в системе образования страны. Оценку уровня экономической безопасности образовательного учреждения по функциональным составляющим на основе статистических методов достаточно сложно осуществить из-за их низкой математической формализации. Однако такую оценку проводить необходимо, ведь индикторы экономической безопасности образовательной среды разделяют по каждой из ее составляющих и рассчитывают их на основе оценки ущерба, нанесенного интересам отдельного образовательного учреждения, и эффективности мероприятий по их предупреждению.

Уровень экономической безопасности организации сферы образования можно оценивать по наиболее значимым параметрам для конкретного учреждения, которые оказывают общее представление о его состоянии в целом, его устойчивости, мобильности, даже конкурентоспособности. Совокупность показателей экономической безопасности может быть сколько угодно большим, и среди этой множественности показателей достаточно легко потерять содержание оценки, поскольку оперировать большим количеством показателей в оценке любого явления достаточно сложно. Тогда нужно либо сконцентрировать внимание на нескольких показателях, или выбрать один-два, которые, будучи синтетическими по своей природе, охватывают значительную совокупность показателей. В целом, экономическая безопасность организации сферы образования - это состояние образовательного учреждения, в котором имеющихся ресурсов достаточно для предотвращения, ослабления или защиты от угроз деятельности.

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного, нами могут быть предложены следующие рекомендации для обеспечения комплексной безопасности образовательной организации:

1. Организовать полноценное осуществление основ Комплексного плана противодействия идеологии терроризма.
2. Проводить профилактические и обучающие беседы с учащимися и персоналом образовательной организации в отношении действий для обеспечения безопасности организации.
3. Утвердить методические рекомендации по соблюдению правил обеспечения личной и коллективной безопасности.
4. Проводить оценку экономического состояния организации.
5. Фильтровать и ограничивать доступ к информации, доступной участникам образовательного процесса.
6. Организовать уроки экологической безопасности.
7. Осуществлять переподготовку и повышение уровня знаний педагогического состава в отношении обеспечения комплексной безопасности.

8. Периодически проводить мониторинг мероприятий и мер по обеспечению всех составляющих обеспечения комплексной безопасности образовательной организации.

При выполнении всех рекомендаций первоочередным остается оценка индивидуальных особенностей и потенциальных угроз конкретного образовательного учреждения, а также эффективность внедрения систем безопасности по каждому аспекту со стороны управляющего звена.

Литература

1. Аветисьянц Г.Г. Актуальные проблемы обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 206-209.

2. Загребина Е.И. К вопросу комплексной безопасности образовательных учреждений // Казанский педагогический журнал. 2015. № 1 (108). С. 97-103.

3. Зайцева К.С. К вопросу обеспечения комплексной безопасности образовательной организации в сфере требований действующего законодательства // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-1. С. 54-58.

4. Корнев В.М., Проскуряков А.В. Обеспечение комплексной безопасности образовательной организации // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2017. Т. 2. № 13. С. 713-715.

5. Маслоу А.Х. Мотивация и личность: 3-ье изд. / пер. Т. Гутман, Н. Мухина. СПб: Питер, 2014. 352 с.

6. Мухаметзянова Ф.Ш., Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Абдраковнов А.П. Обеспечение безопасности как фактор социальной ответственности образования // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С. 76-81.

7. Мушкет И.И. Превентивные мероприятия в обеспечении комплексной безопасности образовательных организаций // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-3 (113). С. 100-103.

8. Чижова С.М. Деятельность руководителя по управлению процессом обеспечения комплексной безопасности образовательной организации // Молодой ученый. 2016. № 24 (128). С. 547-548.

9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (редакция от 07.03.2018) // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 20.04.18)

Provision of complex safety educational organizations

Carenow S.R.

Russian state University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism

This article is devoted to the definition of the main components of the integrated security system of the educational environment. The author conducted a literary analysis of competent sources to reflect in the work of a holistic definition of key concepts of the issue of ensuring the safety of the educational organization in modern conditions. Particular attention is paid to the least studied structural elements of the complex security of the organization of education. Elements for ensuring the integrated security of the educational organization on a recommendatory basis are indicated.

Keywords: education, environment, security, integrated system, provision, institution, organization.

References

1. Avetisyants G. G. Current problems of ensuring complex safety of the educational organizations//Konferentsium ASOU: collection of scientific works and materials of scientific and practical conferences. 2015. No. 1. Page 206-209.
2. Zagrebina E.I. To a question of complex safety of educational institutions//the Kazan pedagogical magazine. 2015. No. 1 (108). Page 97-103.
3. Zaytsevo K.S.K to a question of ensuring complex safety of the educational organization in the sphere of requirements of the current legislation//Current problems of humanitarian and natural sciences. 2016. No. 7-1. Page 54-58.
4. Kornev V.M., Proskuryakov A.V. Ensuring complex safety of the educational organization//Current problems of aircraft and astronautics. 2017. T. 2. No. 13. Page 713-715.
5. Maslou A.H. Motivation and personality: 3rd prod. / T. Guttman Lane, N. Mukhina. SPb: St. Petersburg, 2014. 352 pages.
6. Mukhametzyanova F.Sh., Prokofieva E.N., Levina E.Yu., Abdakovnov A.P. Safety as factor of social responsibility of education//Kazan pedagogical magazine. 2016. No. 5 (118). Page 76-81.
7. I.I. musket. Preventive actions in ensuring complex safety of the educational organizations//the Kazan pedagogical magazine. 2015. No. 6-3 (113). Page 100-103.
8. Chizhova S.M. Activities of the head for management of process of ensuring complex safety of the educational organization//Young scientist. 2016. No. 24 (128). Page 547-548.
9. The federal law "About Education in the Russian Federation" from 12/29/2012 N 273-FZ (edition from 3/7/2018)//the Consultant Plus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Date of the address: 20.04.18)

Проектирование образовательного процесса и задачи современного образования: к вопросу о компетентностном подходе

Иноземцев Максим Игоревич

кандидат юридических наук, заместитель начальника отдела докторантуры и аспирантуры Управления научной политики, преподаватель кафедры международного частного и гражданского права, Московский государственный институт международных отношений МИД России, inozemtsev@inno.mgimo.ru

Касаткин Петр Игоревич

кандидат политических наук, доцент кафедры мировых политических процессов, Московский государственный институт международных отношений МИД России, pkas@mail.ru

Проблема проектирования образования становится сегодня одной из наиболее актуальных, как с точки зрения структурирования образовательного пространства, так и с точки зрения его содержания. В последние десятилетия, сначала на Западе, а затем и в России, утвердился компетентностный подход, который становится единственным инструментом, используемым при проектировании как конкретной образовательной программы, так и образования в целом. Проведенный в статье анализ показал, что существенным недостатком компетентностного подхода, в том виде, в каком он сейчас представлен, является его слабая аксиологическая составляющая.

Ключевые слова: образование, культура, проектирование образования, компетенции, компетентностный подход, постмодернизм, глобализация.

Проблема реформирования современного образования связана не только с перестройкой системы образования в институциональном аспекте, но и с пересмотром самой системы подготовки в высших учебных заведениях. Как известно, сегодня в качестве альтернативы традиционной системы осваивания знаний умений и навыков предлагается получившая широкое распространение на Западе и внедряемая в последние годы в России система компетенций. Иначе говоря, «если раньше результатом профессионального образования считалось получение квалификации, после освоения определенного количества знаний, умений и навыков, то теперь результатом считается определенный набор компетенций и соответствующий уровень профессиональной компетентности после оценки профессиональным сообществом (при наличии профессиональных стандартов и системы оценки соответствия им) или работодателями» [1]. В результате, «реализация компетентностного подхода требует нового проектирования, как результатов образования, так и самого учебного процесса и механизма управления им. Поэтому поиск эффективных путей, связанных с разработкой и внедрением компетентностного подхода, многими исследователями рассматривается как актуальная и своевременная проблема» [2].

Одной из главных задач, которую мы ставим перед собой, рассматривая вопрос применения компетентностного подхода при проектировании образовательного процесса - это вопрос о том, в каком социокультурном пространстве возможно его объективное и оптимальное использование. Безусловно, на Западе он зарекомендовал себя уже достаточно давно, но происходило это в определенных социокультурных условиях, определяющих его эффективное применение. Сложно не согласиться с утверждением, что «модернизация образования на основе реализации компетентностного подхода приводят систему отечественного образования в соответствие с современными общеевропейскими требованиями» [2], но насколько слепое копирование данного подхода эффективно?

На сегодняшний день сформировалось устойчивое мнение о том, что в современном обществе

формирование системы теоретических знаний не является главной целью образования: знания и умения - необходимые компоненты образовательного результата, но их недостаточно в современном информационном обществе, если они не ориентированы на социокультурную среду, не имеют практического значения для социума и нереализуемы в нем, не отвечают требованиям современного общества [3, с. 137]. Более того, это становится все сложнее осуществить по мере удаления теоретического научного знания от уровня, где допустимы объяснения, основанные на здравом смысле [4; 5]. Таким образом, модель классического образования, представленная современной университетской системой, не отвечает запросам и потребностям сегодняшнего дня, так как она ориентирована на передачу умений и знаний, но не формирует необходимые компетенции. При этом, «главное требование, которое сегодня предъявляется работнику для эффективного руководства самыми разнообразными сферами общественной жизни - это высокая квалификация (профессионализм), связанный с компетентностью» [6, с. 55].

Понятие компетентности (и компетенции) носит, на наш взгляд, несколько неопределенный характер. Под компетентностью в ряде случаев подразумевается набор умений и навыков, необходимый для решения той или иной задачи. Но с другой стороны, компетентность – более широкое понятие, включающее в себя не только умение применять полученные знания, но и постоянно их совершенствовать. Как отмечают Г.Д. Бухарова и Л.Д. Старикова, «компетентный подход – это приоритетная ориентация на реализацию целей образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности и компетенции» [7, с. 7]. В результате подобного подхода к компетентному подходу, «компетентность – интегративное качество личности, сформированное на основе совокупности предметных знаний, умений, опыта, отраженных в теоретикоприкладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [7].

Считается, что ключевые компетенции выполняют три функции:

- помогают обучающимся учиться;
- позволяют работникам фирм, быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей;
- помогают быть более успешными в дальнейшей жизни [8, с. 11-12].

Таким образом, мы можем говорить о том, что компетентность подразумевает не только наличие у человека определенного набора умений и навыков, но также имеет и другие измерения: личное, общественное, социокультурное и так далее. Иными словами, компетентность – это соединение «навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация с социальным

поведением, способностью работать в группе, инициативностью, умением принимать решения и отвечать за их последствия» [9].

Несмотря на то, что в ряде случаев мы говорим о компетентном подходе с точки зрения его общественной значимости, следует отметить, что не всегда его трактовки и понимание имеют четко определенный характер. Как верно замечает С.Н. Степанова, теория и практика российского высшего образования имеет корни классического университета, основанного на философских идеях платонизма и представлениях общей культуры. Западный же и американский, в частности, компетентный подход сформировался на почве прагматизма. В российской педагогической культуре понятие компетентности обретает классический теоретизированно-идеализированный оттенок, тогда как на Западе он понимается как элемент образовательной практики и отражает, в первую очередь, интересы современного общества на рынке потребительских услуг [10, с. 134]. Схоже мнения придерживается и отечественный исследователь А.Г. Бермус: «На философском уровне, мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно, в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др. С другой стороны, компетентный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии» [11].

На наш взгляд данные замечания имеют крайне важное значение, так как именно в сохранении баланса между условным «идеализмом» и рыночным «прагматизмом» заключается суть необходимых для российской системы образования изменений [12, с. 10-14]. Классическое (идеальное) университетское образование, основанное на получении универсальных знаний и формировании всесторонне развитой личности сегодня вряд ли можно рассматривать в качестве единственно возможного. Модель классического университета если и не изжила себя, то находится в состоянии кризиса, так как имеет крайне слабую практическую направленность. Фундаментальное классическое образование ценно само по себе, но оно ориентировано, во многом, на научную сферу, на подготовку интеллектуальной элиты. Но в условиях современных глобальных социально-экономических трансформаций, когда экономические потребности диктуют необходимость в подготовке специалистов нового типа, ориентированных на выполнение узкопрофильных задач, в ряде случаев, инновационного порядка, вряд ли возможно оставаться в рамках прежней образовательной классической парадигмы.

Таким образом, необходим поиск «золотой середины», так как и крайность «прагматизма», по нашему мнению нельзя рассматривать в качестве единственно верного, магистрального направления развития образования. Это связано, в первую

очередь с тем, что образование всегда имело ярко выраженную аксиологическую направленность. Оно призвано передавать культурные ценности и преумножать их. В прагматической же модели аксиологический компонент оказывается излишним. Как отмечают И.А. Стеценко и Е.Ю. Занкова, «сущность компетентного подхода заключается в том, что весь процесс образования должен быть спроектирован под определенный результат, основанный на компетенциях и требованиях рынка труда» [1]. С другой стороны, данный подход ставит под сомнение и саму ценность знаний в широком ее смысле. Знание становится ценным лишь в случае возможности его утилитарного использования. Нефункциональное знание становится излишним: «Компетентный подход нацеливает не на большую информированность студентов, а на способность самостоятельно решать профессиональные задачи. То есть компетентный подход приспособлен к тому, чтобы не столько давать не оторванные от жизни знания, сколько позволить научиться чему-то полезному (т.е. сформировать полезные компетенции)» [13, с. 6]. Как видно из приведенных высказываний, ни о каких ценностях, о культурной функции речи в данном случае не идет.

Очевидно, что развитие компетенций в рамках образования связано, в первую очередь, с трансформацией современного общества и, в особенности, рынка труда. Его усложнение, повышение требований к работникам ведет к тому, что традиционный набор знаний в той или иной области становится недостаточным условием для успешного выполнения работы. Как отмечает В. Вастера, компетенция – это высоко оцененная квалификация, которая достаточна для эффективного использования знаний и навыков в конкретном, как правило, сложном контексте. Основная же идея компетенции состоит в том, что овладение соответствующими знаниями и навыками не является гарантией успешного выполнения работы в сложных условиях. Индивид должен уметь выбирать имеющиеся знания и навыки таким образом, чтобы работа выполнялась как можно более эффективно [14, с. 80]. Но, в то же время, по мнению В. Вастеры, теоретическая значимость компетенции фактически равна нулю. Компетенция – это не более чем описательный термин, который может легко заменяться другими терминами, такими как «условия для успешного выполнения», «Божественная экспертиза», «волшебное прикосновение» или любым другим словом» [14, с. 82].

Таким образом, даже среди западных авторов нет единства мнений относительно того, что есть компетентный подход в образовании. Как верно пишет А.Г. Гаспржак и ряд других авторов, «общеизвестно, что единого определения термина «компетентность» пока нет, причем не только в нашей стране, но и за рубежом» [15, с. 160]. Если для одних он является обязательным при проектировании образовательного процесса, то для других – всего лишь синонимом понятия «профессионализм». Более того, появление так называемой

«новой этничности», интенсификация деятельности этнокультурных просветительских и образовательных учреждений – позволяют сделать вывод, что и на Западе в чистом виде компетентный подход не работает, есть конкуренция со стороны альтернативных проектов [16, с. 92-98]. Очевидно, что это явление нередко становится инструментом для достижения узких и краткосрочных целей [17].

Отметим, что целый ряд исследователей, таких как А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Г.А. Цукерман и др. полагают, что противопоставление компетентного подхода традиционному, основанному на знаниях, умениях и навыках, является неверным и ошибочным [18]. На наш взгляд, эта мысль является крайне важным и должна учитываться, в том числе, и в ходе реформирования российского образования. Очевидно, что уже в самом компетентном подходе заложено моделирование результатов обучения, но компетентность, как совокупность приобретенных (освоенных) компетенций не может рассматриваться вне традиционной триады «знания-умения-навыки» (ЗУН). Именно по этой причине, по нашему мнению, нельзя рассматривать освоение компетенций как единственную цель образования. Компетенции должны быть наполнены реальными знаниями, подкреплены умениями и навыками – то есть обеспечивать не только адаптивность ученика или студента к среде, но и умение менять саму среду [19, с. 15-23].

Следует учитывать тот факт, что уже сегодня встает вопрос оценки полученного образования с точки зрения компетентного подхода. Оцениваться в этом случае должны не знания, а именно компетенции. Как отмечает В.И. Байденко, «есть еще одна концептуально-методологическая проблема. Это – разведение понятий «результаты обучения», «компетенции», «цели образования». Ученые из западноевропейских университетов также говорят о ней» [20, с. 9]. В результате образуется своего рода разрыв между ними. Как отмечает все тот же В.И. Байденко, по сути, результаты обучения никак не связаны с целями обучения, что представляется крайне противоречивым и неоправданным: «Что касается целей, то они адресованы политикам, управленцам и преподавателям и касаются основных намерений, ожиданий, установок (хотя цель можно рассматривать как ожидаемый (но далеко не всегда измеряемый) результат)» [20, с. 9].

С другой стороны, как отмечают некоторые исследователи, цель образования заключается в самом компетентном подходе: «Компетентный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [21, с. 3-12]. К числу таких принципов в плане целеполагания, с точки зрения О.Е. Лебедева, относится следующий: «Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных

сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся» [21].

Так или иначе, сегодня мы можем говорить о том, что будущее образование будет связано с компетентностным подходом, а одной из функций образования (исходя из анализа актуальных концепций, видимо, основной) станет формирование необходимых экономике компетенций для эффективного выполнения индивидом своих трудовых функций.

Как мы уже отмечали, одним из важных является вопрос о том, насколько компетентностный подход учитывает ценностный аспект образования. Будучи, по сути, продуктом глобализации, он, безусловно, в первую очередь, ориентирован на ее потребности и задачи. Но что мы можем сказать о ценностном пространстве данного подхода? Данный вопрос имеет, как минимум, два измерения. С одной стороны, мы говорим о тех ценностях, которые транслирует и воспитывает этот подход. С другой – о тех ценностях, которые заложены в нем самом, то есть о том, что ценного есть в нем, как в, собственно, подходе.

Что касается первого аспекта, то, как мы уже указывали выше, компетентностный подход ориентирован, скорее, не на передачу культурного опыта, культурных ценностей, а на формирование необходимых знаний для эффективного исполнения поставленных работодателем задач (на соответствие профессиональным стандартам). Относительно формирования же непосредственно ценностной ориентации личности, он предлагает набор общечеловеческих ценностей релятивистского толка, целиком и полностью вписывающихся в постмодернистскую картину мира. Для примера приведем общекультурные компетенции, которые заложены в одном из ныне действующих стандартов:

- ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме;

- руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентации иноязычного социума;

- осознанием значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовностью принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию;

- владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач [22];

- и так далее.

Как видно из приведенного перечня, даже знание наследия отечественной научной мысли в данном контексте необходимо лишь для того, что решать «общегуманитарные и общечеловеческие задачи». На наш взгляд, безусловно, современному специалисту необходимо владеть подобного

рода компетенциями, но, в то же время, ограничение лишь ими ведет к фактическому отказу от ориентации на традиционные ценности российской культуры, игнорированию их. И в этом аспекте проектирование образования в плане его развития и модернизации должно учитывать необходимость учета не только общечеловеческих ценностей, но и ценностей, выработанных на протяжении веков в отечественном социокультурном пространстве. И здесь нельзя забывать о том, что «выдающиеся педагогические системы прошлого имели в качестве важнейшего элемента концепцию о целях, нормах и ценностях человеческого бытия» [23, с. 10]. Проще говоря, знание о знании также должно как-то структурироваться, необходимо, во всяком случае, поставить вопрос о так называемых когнитивных интеграторах [24, с. 255-259].

Говоря о втором аспекте, связанном с тем, что ценного несет в себе сам компетентностный подход, можно отметить, что, конечно, по нашему мнению, главная его ценность заключается в четкой ориентации на работодателя и его потребности. Кроме этого, как отмечают авторы коллективной монографии «Реализация ценностного подхода в образовании», «анализ ценностных ориентаций современного общества позволяет сделать вывод, что приоритетной ценностью современного образования становится компетентность» [23, с. 41]. То есть, в данном случае, компетентность становится самооценностью.

Что же касается собственно педагогической стороны аксиологии компетентностного подхода, то здесь мы можем согласиться с мнением отечественного исследователя А.С. Родикова, который полагает, что «к базовым ценностям профессионально-педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода можно отнести: умение успешно работать в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности, индивидуально-коллективная рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта, освоение нового опыта профессионально-педагогической деятельности, саморазвитие и самосозидание при решении задач модернизации образования» [25, с. 30].

Таким образом, подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что в условиях современности, в первую очередь, в западных концептуальных моделях, происходит процесс переосмысления функций и целей образования. Главной причиной этого является очевидная смена парадигмы социально-экономического развития, связанная с глобализацией и реструктуризацией всего мирового пространства. Прежние образовательные модели, замкнутые на своих национальных интересах, не вписываются, с точки зрения идеологов нового западного образования в эпоху глобального развития человечества, а потому должны отмереть и уступить место новым. При этом, учитывая возможные изменения в технологиях и экономике, ставка делается на технократический подход, в основе которого лежат именно экономические факторы и интересы. Вузы должны будут превра-

таться в коммерческие предприятия («предпринимательские университеты»), способные самостоятельно зарабатывать и обеспечивать свои потребности. Главной же их задачей с точки зрения образования должна будет стать подготовка экономически выгодной личности, способной гибко реагировать на изменения рынка и новые технологические вызовы.

В данной парадигме развития образовательного пространства все меньше места остается именно аксиологическому подходу, который традиционно занимал ведущее место. Или, если говорить точнее, то ценностная составляющая образования кардинально изменяется. Если ранее образование было инструментом передачи не только знаний, умений навыков, но и ценностей культурного и духовного характера, то в формирующемся на сегодняшний день образовании постиндустриального общества главной ценностью становятся утилитарные знания и умение эффективно применять их на практике в быстро меняющихся условиях.

На наш взгляд подобный подход не в полной мере отвечает целям образования как культурного феномена. Аксиология образования не может ограничиваться лишь прикладным характером знаний и их эффективностью. Образование должно продолжать оставаться инструментом передачи ценностей и культуры в широком ее понимании.

Второй проблемой, с которой на сегодняшний день сталкивается процесс проектирования образования в аксиологическом плане – специфика закладываемых в него ценностных ориентаций, которые несут абстрактный, общечеловеческий характер. Безусловно, данные ценности должны присутствовать у современного человека, живущего в условиях глобального мирового пространства. Но при этом нельзя забывать и о традиционных ценностях, которые, на наш взгляд, так же должны находить свое отражение в будущем образовательном пространстве.

Литература

1. *Стеценко И.А., Занкова Е.Ю.* Компетентный подход как инновационный процесс в системе образования // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I.* – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 79-85.
2. *Ширяева В.А.* Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf> (дата обращения: 11.09.2017)
3. *Долгополова Е.Г.* Формирование профессиональных компетенции студентов с использованием образовательного потенциала социокультурного пространства // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки.* – 2010. – № 8. – С. 133-138.
4. *Алексеева Т.А., Минеев А.П., Лошкарёв И.Д.* «Земля смятения»: квантовая теория в международных отношениях? // *Вестник МГИМО Университета.* – 2016. – № 3 (48). – С. 7-16.

5. *Алексеева Т.А., Минеев А.П., Фененко А.В., Лошкарёв И.Д., Ананьев Б.И.* Зачем нужна «квантовая» реформа конструктивизма в теории международных отношений? // *Вестник МГИМО Университета.* – 2016. – № 6 (51). – С. 7-13.

6. *Деменко О.М.* Современное образование и вызов новой системы ценностей информационного общества // *Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика.* – 2014. – №1 (12). – С. 54-57.

7. *Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д.* Современное образование: сущность и направления развития // *Известия Алтайского государственного университета.* – 2009. – № 2. – С. 7-11.

8. *Вербицкий А.А.* Компетентный подход и теория контекстного обучения. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. 2004. – 84 с.

9. *Звездова А.Б., Орешкин В.Г.* Компетентный подход в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mier.edu.r> (дата обращения: 11.09.2017)

10. *Степанова С.Н.* Компетентный подход как инструмент модернизации российского образования // *Известия Томского политехнического университета.* – 2009. – Т. 134. № 6. – С. 133-136.

11. *Бермус А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // *Интернет-журнал "Эйдос".* - 2005. - 10 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 11.09.2017)

12. *Водолазов Г.Г.* Реальный гуманизм как идеология современности // *Вестник Российского государственного гуманитарного университета.* 2015. № 13. С. 9-28.

13. *Шеваль Е.* Цель образования: знания или компетенции. Троицкий вариант. 6.08.2011. № 85. [Электронный ресурс]. URL: <http://trv-science.ru/2011/08/16/cel-obrazovaniya-znaniya-ili-kompetencii/> (дата обращения: 11.09.2017)

14. *Westera W.* Competences in education: a confusion of tongues // *Journal of Curriculum Studies.* – 2001. – № 33 (1). – pp. 75-88.

15. *Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К.Н., Соколова О.В., Цукерман Г.А.* Российское школьное образование: взгляд со стороны // *Вопросы образования.* – 2004. – № 5. – С. 190-231.

16. *Лошкарёв И.Д.* Генезис и эволюция концепции «заботы» Польши в отношении польской диаспоры // *Современные проблемы международных отношений и мировой политики материалы Десятой межвузовской научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. Под редакцией М.А. Шпаковской.* – М.: РУДН, 2015. – С. 91-99.

17. *Антюхова Е.А.* «Арабская весна»: новые механизмы смены авторитарных режимов // *Вестник МГИМО Университета.* – 2015. – № 2 (41). – С. 201-209.

18. *Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К. Н., Соколова О.В., Цукерман Г.А.* Новые

требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. – М.: Университетская книга, 2005. – 128 с.

19. Богомолов О.Т., Водлазов Г.Г., Глазьев С.Ю., Глинкина С.П., Дашичев В.И., Куликова Н.В., Меньшиков С.М., Меньшикова Л.А., Пивоварова Э.П., Цаголов Г.Н. Новое интегральное общество. Общетеоретические аспекты и мировая практика. – Москва: Ленанд, 2016. – 256 с.

20. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – Москва. 2006. – 55 с.

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

22. Специализированная магистерская программа: Иностранные языки. Список компетенций [Электронный ресурс]. URL: <http://magistratura.rggi.ru/article.html?id=1020900> (дата обращения: 11.09.2017)

23. Реализация ценностного подхода в образовании: Коллективная монография / Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофилова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 153 с.

24. Коктыш К.Е. Когнитивные интеграторы: опыт моделирования социальной динамики // Вестник МГИМО-Университета. – 2010. – № 4. – С. 255-260.

25. Родиков А.С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 25-30.

Projecting of education and tasks for the modern education: on the issue of competence-based approach

Inozemtsev M.I., Kasatkin P.I.

Moscow State Institute of International Relations (University) of MFA of Russia (MGIMO-University)

The problem of designing education becomes today one of the most significant in terms of structuring the educational space as well as with regards to its content. In recent decades, firstly in the West, and then in Russia, the competence-based approach has been established as the dominant tool for designing either a specific educational program or education in general. The analysis showed that an essential part of the competence-based approach, at least in its current form, has a lot of weaknesses of axiological nature.

Key words: education, culture, designing of education, competence, competence approach, postmodernism, globalization.

Reference

1. Stecenko I.A., Zankova E.Ju. Kompetentnostnyj podhod kak innovacionnyj process v sisteme obrazovanija. In: *Lichnost', semlja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po mater. XXI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' I.* Novosibirsk: SibAK, 2012. pp. 79-85.
2. Shirjaeva V. A. *Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii.* Available at: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shirjaeva.pdf> (accessed: 11.09.2017)
3. Dolgopolova E.G. Formirovanie professional'nyh kompetencii studentov s ispol'zovaniem obrazovatel'nogo potenciala sociokul'turnogo prostranstva. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki.* 2010. № 8. pp. 133-138.
4. Alekseeva T.A., Mineev A.P., Loshkarjov I.D. «Zemlja smjatenija»: kvantovaja teorija v mezhdunarodnyh otnoshenijah? *Vestnik MGIMO Universiteta.* 2016. № 3 (48). pp. 7-16.

5. Alekseeva T.A., Mineev A.P., Fenenko A.V., Loshkarjov I.D., Anan'ev B.I. Zachem nuzhna «kvantovaja» reforma konstruktivizma v teorii mezhdunarodnyh otnoshenij? *Vestnik MGIMO Universiteta.* 2016. № 6 (51). pp. 7-13.
6. Demenko O.M. Sovremennoe obrazovanie i vyzov novoj sistemy cennostej informacionnogo obshhestva. *Mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal. Ustojchivoe razvitie: nauka i praktika.* 2014. №1 (12). pp. 54-57.
7. Buharova G.D., Starikova L.D. Sovremennoe obrazovanie: sushhnost' i napravlenija razvitiya. *Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009. № 2. pp. 7-11.
8. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija. Serija: Trudy metodologicheskogo seminarja «Rossija v Bolonskom processe: problemy, zadachi, perspektivy».* Moscow, 2004. 84 p.
9. Zvezdova A.B., Oreshkin V.G. Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.miep.edu.r> (accessed: 11.09.2017)
10. Stepanova S.N. Kompetentnostnyj podhod kak instrument modernizacii rossijskogo obrazovanija // *Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta.* 2009. T. 134. № 6. pp. 133-136.
11. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // *Internet-zhurnal "Jeidos".* - 2005. - 10 sentjabrja. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (accessed: 11.09.2017)
12. Vodolazov G.G. Real'nyj gumanizm kak ideologija sovremenosti. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* – 2015. № 13. pp. 9-28.
13. Sheval' E. Cel' obrazovanija: znanija ili kompetencii. Troickij variant. 6.08.2011. № 85. Available at: <http://trv-science.ru/2011/08/16/cel-obrazovaniya-znaniya-ili-kompetencii/> (accessed: 11.09.2017)
14. Westera W. Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies.* 2001. № 33 (1). pp. 75-88.
15. Kasprzhak A.G., Mitrofanov K.G., Polivanova K.N., Sokolova O.V., Cukerman G.A. Rossijskoe shkol'noe obrazovanie: vzgljad so storony. *Voprosy obrazovanija.* 2004. № 5. pp. 190-231.
16. Loshkarjov I.D. Genezis i jevoljucija koncepcii «zaboty» Pol'shi v otnoshenii pol'skoj diasporj. In: *Sovremennye problemy mezhdunarodnyh otnoshenij i mirovoj politiki materialy Desjatoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchjonyh.* Pod redakciej M.A. Shpakovskoj. Moscow: RUDN, 2015. pp. 91-99.
17. Antjuhova E.A. «Arabskaja vesna»: novye mehanizmy smeny avtoritarnykh rezhimov. *Vestnik MGIMO Universiteta.* 2015. № 2 (41). pp. 201-209.
18. Kasprzhak A.G., Mitrofanov K.G., Polivanova K. N., Sokolova O.V., Cukerman G.A. *Novye trebovanija k soderzhaniju i metodike obuchenija v rossijskoj shkole v kontekste rezul'tatov mezhdunarodnogo issledovanija PISA-2000.* M.oscow: Universitetskaja kniga, 2005. 128 p.
19. Bogomolov O.T., Vodolazov G.G., Glaz'ev S.Ju., Glinkina S.P., Dashichev V.I., Kulikova N.V., Men'shikov S.M., Men'shikova L.A., Pivovarova Je.P., Cagolov G.N. *Novoe integral'noe obshhestvo. Obshheteoreticheskie aspekty i mirovaja praktika.* Moskva: Lenand, 2016. 256 p.
20. Bajdenko V.I. *Vyjavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj jetap proektirovanija GOS VPO novogo pokolenija.* – Moskva. 2006. 55 p.
21. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii.* 2004. № 5. pp. 3-12.
22. *Specializirovannaja masterskaja programma: Inostrannye jazyki. Spisok kompetencij* Available at: URL: <http://magistratura.rggi.ru/article.html?id=1020900> (accessed: 11.09.2017)
23. *Realizacija cennostnogo podhoda v obrazovanii: Kollektivnaja monografija /* Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 153 p.
24. Коктыш К.Е. Когнитивные интеграторы: опыт моделирования социальной динамики. *Vestnik MGIMO-Universiteta.* 2010. № 4. pp. 255-260.
25. Родиков А.С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010. № 4. pp. 25-30.

Ресурсные возможности стажировочной площадки в практическом обучении педагогов

Демиденко Елена Николаевна,

аспирант, кафедра теории и методики профессионального образования школы педагогики, Дальневосточный государственный университет, ademidenk@gmail.com

В данной статье рассматривается проблема эффективной организации профессионального практического обучения и проблема выбора эффективных методов и форм повышения квалификации работников образования. Доказана важность кооперации труда и создания автономных команд, обеспечивающих самостоятельность, сплочённость, взаимозаменяемость, взаимообучаемость работников. Выделены необходимые принципы для создания новых форм или совершенствования существующих форм повышения квалификации. Рассматривается стажировочная площадка как форма неформального образования, которая эффективна и при корпоративном обучении. Автором описаны ресурсные возможности стажировочной площадки: процесс обновления/осмысления профессиональной деятельности педагогов проходит в психологически комфортных и безопасных условиях; этот процесс становится более индивидуализированным, практико-ориентированным в зависимости от специфики образовательной организации; существует возможность реально отследить практический характер образовательных результатов; осуществляется организация практического обучения «под заказ» конкретного образовательного учреждения с целью выявления кадровых дефицитов и построение персонализированной модели профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное непрерывное образование, стажировочная площадка, практико-ориентированное обучение, методы и формы обучения, эффективность обучения.

Основной проблемой системы повышения квалификации педагогов на современной этапе, на наш взгляд, является проблема недостаточной практической подготовки педагогических кадров. На этапе модернизации образования именно кадровый ресурс является основным в реализации образовательных изменений.

Под ресурсами мы понимаем потенциальные средства, возможности и их источники, обеспечивающие ряд положительных изменений в профессиональной педагогической деятельности. Ресурсы формируют зону ближайшего развития [3].

Леонтьев Д.А. классифицирует ресурсы на внутренние и внешние, актуальные и потенциальные, универсальные метаресурсы и узконаправленные, материальные, социальные, биологические, психологические и пр. [4].

Социальные и общественные связи, дающие внешнюю поддержку и есть внешние ресурсы, когда личный потенциал, тип темперамента, характер, когнитивные способности - это внутренние ресурсы человека.

Под кадровыми ресурсами мы понимаем совокупность возможностей и средств, направленных на реализацию целей в фактические результаты профессиональной деятельности. Кадровый ресурс - это люди, готовые совершать определенные преобразования для получения желаемого результата. Объединенные вместе навыки, интеллект и специальные знания педагогов рассматриваются как основной актив образовательной организации. В связи с этим трудно переоценить важность кооперации труда и создания автономных команд, обеспечивающих самостоятельность, сплочённость, взаимозаменяемость, взаимообучаемость работников, оптимальную комбинацию их способностей, профессионализма, опыта и ответственности. Так как такие команды создают уникальную социально-психологическую среду и чрезвычайно интеллектуально продуктивную атмосферу, максимально полно отвечающую потребностям инновационного развития [7]. Но существующие традиционные формы повышения квалификации не нацелены на корпоративное, производственное обучения - это те препятствия, которые, на наш взгляд, тормозят дальнейшее развитие системы повышения квалификации педагогов.

В педагогическом сообществе продолжается поиск таких *форм повышения квалификации* ра-

ботников образования, которые в достаточной мере удовлетворяли бы потребности педагогов в росте уровня профессионального мастерства в условиях вариативности образования и корпоративного обучения, позволяли бы педагогам работать со своей инициативой; *использование механизмов*, вынуждающих участников повышения квалификации к профессиональному самоопределению и формированию собственной субъектной позиции [8].

Рассмотрение обучения как составной части производственной практики и создание системы непрерывного обучения и повышения квалификации кадров, интегрированной в систему производства – это основные принципы при создании новых форм или совершенствовании существующих форм повышения квалификации, потому что именно на уровне практики происходит целенаправленное (специально организованное) освоение нового опыта и целенаправленное развитие способности субъекта деятельности к преобразованию своей деятельности, своей жизни [6].

Тем более что это соответствует запросам учителей. Согласно исследованию Бершадского М.Е. и Бершадской Е.А. наиболее эффективным формами повышения своей квалификации педагоги считают корпоративное обучение под руководством более опытных коллег, причем без отрыва от производства. Что касается форм организации обучения, то наиболее эффективными педагоги выделяют именно практические занятия, а также мастер-класс, посещение и анализ уроков, педагогические мастерские, семинары, круглые столы, конференции. К сожалению, авторы также отмечают низкие частоты выбора кейс-технологий, дидактических игр, диспутов и экскурсий, что говорит о незнании положительных примеров применения этих технологий и организационных форм обучения. Можно сделать вывод, что учителя и директора школ, преподаватели системы дополнительного образования считают, что необходимо отходить от лекционно-семинарской системы в сторону применения практических интерактивных методов обучения и обучения на практике [1, стр.59].

Учителю необходимо помочь научиться не присваивать чужой опыт, а выстраивать свой, извлекая из этих опытов уроки. Важно научить оценивать не просто наличие интереса и желания учиться, а способность и готовность приложить усилия к тому, чтобы научиться учиться. Именно в этом залог будущей непрерывности образования. Но, по мнению М.Н. Невзорова, «выделить себя из причинно-следственного ряда как независимую силу (в этом сущность субъекта), невзирая на внешние обстоятельства, удается только 10-20% человечества, которым генетически задана программа саморазвития. Основной массе человечества необходимы внешние условия: внешняя среда, как система более высокого порядка» [5].

Эффективным ресурсом профессионального непрерывного образования на муниципальном уровне может стать стажировочная площадка. Г.А. Игнатьева, определяя понятие «стажировочная

площадка», пишет, что «это место проведения *события*, в ходе которого *«выращивается» новый педагогический профессионализм* и приобретает инновационный опыт для новой профессии Это *«точка роста», инновационный ресурсный центр*, разрабатывающий, концентрирующий и распространяющий инновационный опыт образовательной организации [2].

Стажировочная площадка осуществляет также преемственность между курсовым и межкурсовым этапами повышения квалификации. Данная форма образования будет наиболее эффективна и при корпоративном обучении.

Краус М.П. выделяет несколько видов стажировок:

- стажировка «рядом с профессионалом»;
- стажировка «в отсутствие профессионала»;
- групповая стажировка [2].

Мы считаем, что именно в рамках стажировочной площадки разного уровня (муниципальной, городской, региональной и т.д) возможно отследить акт образования / ученичества, случилось ли приращение к жизненной/профессиональной практике, состоялась ли персональная трансформация и воодушевление. А ресурсные возможности стажировочной площадки в процессе проектирования учителем собственно-профессиональной деятельности, на наш взгляд, огромны:

Во-первых, процесс обновления профессиональной деятельности педагогов проходит в психологически комфортных и безопасных условиях;

Во-вторых, процесс обновления становится более индивидуализированным, практико-ориентированным в зависимости от специфики образовательной организации;

В-третьих, организация практического обучения «под заказ» конкретного образовательного учреждения с целью выявления кадровых дефицитов и построения персонифицированной модели профессионального развития;

В-четвертых, существует возможность реально отследить результаты изменения направленности обучения: от учебно-познавательной - к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов.

Стажировочная площадка обеспечивает координацию взаимодействия всех участников стажировки, сопровождение практической деятельности стажера, что в конечном итоге определяет результативность и эффективность стажировки.

Литература

1. Бершадский М.Е., Бершадская Е.А. Социологический опрос как инструмент оценки качества работы системы повышения квалификации работников образования. Сборник материалов V Всероссийской интернет - конференции с международным участием (20–22 декабря 2016 года) Часть 1.

2. Игнатьева Г.А., Крайникова М.Н., Тулупова О.В. Стажировочная площадка как проектный полигон инновационного образования. Педагогика и психология образования. «Вестник МПГУ им. М.А.

Шолохова. Серия. Педагогика. Психология». – 2016. - № 2 – с. 56- 65.

3. Клементьева М.В. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. № 2. 2012

4. Леонтьев Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили- взгляд из 90-х/Д.А.Леонтьев//Стиль человека: психологический анализ/ под ред.А.В.Либина.-М.: смысл,1998.- С.109-126.

5. Невзоров М.Н. Педагогическая магистратура: книга студента (о самостановлении Человека в образовании). Владивосток. Издательский дом ДВФУ, 2013г., С.100.

6. Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8).

7. Соколов К. О., Староверов В. А., Сергеичева И. А. Кадровые ресурсы и их роль в формировании инновационной экономики региона. Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 3 (184). Экономика. Вып. 24. С. 76–78.

8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 08 декабря 2011 № 2227. - стр 36. [Электронный ресурс].<http://minsvyaz.ru/common/upload/2227-pri1.pdf> (дата обращения : 23.11.2015).

The resource capabilities of the internship platform in the practical training of teachers

Demidenko E.N.

Far Eastern Federal University

This article discusses the problem of effective organization of professional practical training and problem of selection of effective methods and forms of improvement of professional skill of workers of education. Classification of resources, the emphasis placed on the role of human resources in an educational institution. The importance of cooperation of labor and the creation of Autonomous teams that ensure the independence, unity, interchangeability, reciprocity workers have been proved. The allocation of the necessary principles for creating new forms or improving existing forms of professional development. The internship platform is considered as a form of informal education which is effective and in corporate training. The author describes the resource capabilities of the experimental platforms: upgrade or understanding of professional activity of teachers is in a psychologically comfortable and safe environment; the process becomes more individualized, practice-oriented, depending on the specifics of the educational institution; there is a possibility to really track practical educational results; organization of practical training "under the order" the specific educational institutions to identify staffing deficits and to build a personalized model of professional development is carried out.

Keywords: professional continuing education, internship a practice-oriented training, methods and forms of teaching, learning efficiency.

References

1. Bershadsky M.E., Bershadskaya E.A. Sociological poll as tool of assessment of quality of work of system of professional development of educators. The collection of materials V All-Russian the Internet - conferences with the international participation (on December 20-22, 2016) Part 1.
2. Ignatyeva G.A., Krainikova M.N., Tulupova O.V. Internship platform as design ground of innovative education. Pedagogics and psychology of education. "The MPGU bulletin of M.A. Sholokhov. Series. Pedagogics. Psychology". – 2016. - No. 2 – page 56 - 65.
3. Klementyeva M.V. News of the Tula state university. Humanities. No. 2. 2012
4. Leontyev D.A. Individual style and individual styles - a look from 90-x / D.A. Leontyev//Style of the person: the psychological analysis / under the editorship of A.V. Libin. - M.: sense, 1998. - Page 109-126.
5. Nevzorov M.N. Pedagogical magistracy: the book by the student (about self-formation of the Person in education). Vladivostok. DVFU publishing house, 2013, Page 100.
6. Osmolovskaya I.M. A role of didactic researches in innovative development of education//Domestic and foreign pedagogics. 2012. No. 5 (8).
7. Sokolov K. O., Conservatives of V. A., Sergeichev I. A. Personnel resources and their role in formation of innovative economy of the region. Bulletin of the Chelyabinsk state university. 2010. No. 3 (184). Economy. Issue 24. Page 76-78.
8. The strategy of innovative development of the Russian Federation until 2020 approved by the order of the Government of the Russian Federation of December 08, 2011 No. 2227. - I have erased 36. [Electronic eсypc]. <http://minsvyaz.ru/common/upload/2227-pri1.pdf> (date of the address: 11/23/2015).

К проблеме становления совместно-распределенной деятельности участников образовательного процесса

Гневэк Ольга Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Институт гуманитарного образования, кафедра дошкольного и специального образования, ghevek.olga@yandex.ru

Клевесенкова Светлана Викторовна

старший преподаватель, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Институт гуманитарного образования, кафедра педагогики, s.v.klevesenkova@magtu.ru

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной описанию совместно-распределенной деятельности (СРД) участников образовательного процесса, обнаружил, что в процессе своего становления эта форма взаимодействия обучающихся с учителем и между собой не складывается одномоментно, а проходит несколько этапов. Актуальность предлагаемого исследования обусловлена необходимостью выявления основных этапов становления феномена. С предлагаемой в работе точки зрения становление СРД протекает как её формирование, развитие и совершенствование, сопровождающиеся появлением как качественно новых видов взаимодействия, так и качественно новых психологических новообразований прежде всего у обучающихся. К психологическим новообразованиям этапа формирования относится рождение установки на осознанный анализ предлагаемой извне цели деятельности. Психологическим новообразованием этапа развития СРД становится самостоятельное со стороны обучающихся переформулирование заданной или совместно интерпретированной цели. Важнейшим новообразованием этапа совершенствования можно считать самоорганизуемое актуально осознаваемое регулирование действий участников совместно моделируемой деятельности.

Ключевые слова: совместно-распределенная деятельность, три этапа становления, новые виды взаимодействия, психологические новообразования

Социальный заказ, заложенный в современные Федеральные государственные образовательные стандарты начального и общего образования, ориентирован на поэтапное становление саморазвивающейся личности школьника. Под саморазвивающейся личностью ребенка подразумевается школьник, способный к самонаучению в постоянно изменяющемся мире и постоянно обновляющемся информационном потоке. Массовый характер обучения рассматривается не как негативная особенность современной школы, а как условие для реализации совместно-распределенной деятельности участников образовательного процесса (СРД).

СРД детально исследована психологами преимущественно с точки зрения деятельностного подхода, а обстоятельные обзоры психологических описаний содержания СРД представлены в многочисленных психологических, психолого-педагогических исследованиях. Можно констатировать, что в обобщенном виде под СРД понимается взаимодействие (процесс содержательного предметного общения) участников процесса обучения, направленное на выявление общей операциональной структуры деятельности как системы способов и условий достижения коллективно осознаваемых учебных целей.

Для нашего исследования важно, что в психологическом плане истинная СРД «не прибавляется к индивидуальной, а замещает ее. По своей структуре совместная деятельность аналогична индивидуальной; отличие же заключается в том, что в своих звеньях она распределена между двумя и более субъектами, у которых в этот момент нет никакой индивидуальной деятельности, отличной от деятельности, совместно распределенной между ними, со-субъектами которой они выступают. Таким образом, эта деятельность имеет не только общую для ее со-субъектов операциональную, но и общую мотивационно-смысловую структуру» [4, с.397-398]. Под смыслом понимается эмоционально поддерживаемый участниками образовательного процесса поиск способов достижения актуально осознаваемого результата планируемой или осуществляемой деятельности.

СРД, как и любая деятельность, имеет четкую структуру, но свою структурность она приобретает не сразу, а в процессе формирования, развития и совершенствования. Эта идея отражена как поиск типов СРД. Целью данной работы является выяв-

ление этапов становления СРД посредством оп-ределения их содержания, структуры и специфических свойств.

Одной из первых глубокие изучение СРД про-вела В.Я. Ляудис, начиная с 70-х г.г. прошлого ве-ка. Ученый обозначает феномен как совместную продуктивную деятельность взрослого и ребенка, специально указывая, что преобразование репро-дуктивного взаимодействия в продуктивное опре-деляется «выдвижением на первый план не адап-тивных, репродуктивных механизмов освоения деятельности, а её мотивационно-смысловых ком-понентов, что, собственно, и привело к сопряжен-ным изменениям позиций личности и учителя, и воспитанников в процессе обучения» [6]. Использо-вание в качестве содержания обучения системы продуктивных и творческих заданий для обучаю-щихся различных возрастов позволило В.Я. Ляу-дис выявить важную закономерность: на этапе формирования СРД школьники опираются на свой опыт, опыт сверстников и помощь учителя, а по мере продвижения в освоении способов решения творческих задач (на этапе развития СРД) ученики не просто демонстрируют свою возрастающую креативность и уверенность в собственных силах, но и переходят от управляемого учителем учебно-го диалога к саморегулируемым и самоорганизуе-мым действиям и отношениям. В этой связи пси-холог характеризует СРД как механизм выращива-ния индивидуальной способности школьника к ин-теллектуальному партнерству со сверстниками и взрослыми.

В.П. Панюшкин, вслед за В.Я. Ляудис, исследу-ет динамику становления СРД и выделяет три ос-новные этапа. Первый этап, описываемый в виде приобщения обучаемых к деятельности, характе-ризуется как репродуктивное взаимодействие. Не случайно он включает в себя индивидуальные действия учителя и учащихся, являющиеся по су-ществу «разделенными»; имитируемые действия; подражательные действия обучающихся. Второй этап, протекающий в виде согласования, сопряже-ния деятельности учащихся с учителем, протекает также в трех формах: саморегулируемые действия школьников; самоорганизуемые действия обу-чающихся; самопобуждаемые действия. Третий этап содержательно представлен в форме парт-нерства самих обучающихся и учителя, направ-ленного на совершенствование процесса освоения различных видов деятельности [7].

В 70-90-е годы прошлого века в большей мере оказались исследованными первый и второй эта-пы становления СРД в плане появления психоло-гических новообразований у обучающихся. В ис-следованиях Л. И. Уманского [12] зафиксировано формирование трех основных типов сотрудниче-ства: 1)совместно-взаимодействующего типа, ха-рактеризующегося обязательностью (инициатив-ностью) участия каждого в выполнении деятельно-сти под управлением руководителя (учителя); 2)совместно-последовательного типа, суть которо-го заключается в последовательном изменении результата, полученного предшествующим участ-

ником; 3)совместно-индивидуального типа, суть которого заключается в представлении результата труда каждым участником. Третьему типу также характерна высокая инициативность, ориентация на индивидуальные достижения. Все выделенные типы только ориентированы на реализацию со-вместной деятельности, но при этом объединены одним признаком очевидной инициативности, при этом каждый тип в большей или меньшей степени опирается преимущественно на совокупность ин-дивидуальных деятельностей. По содержанию ти-пы взаимодействия, предложенные Л.И. Уманским, совпадают с формами взаимодействия, описан-ными В.П. Панюшкиным, для этапа приобщения участников образовательного процесса к СРД.

Очевидно, что СРД этапа формирования свя-зана с содержанием СРД последующих этапов особого рода инициативностью участников обра-зовательного процесса, которая легко имитируется и в нормативно-адаптивном обучении. И все же обязательность этого этапа признается практиче-ски всеми психологами неслучайно. На первом этапе апробируется «работоспособность» усвоен-ной в онтогенезе стратегии имитационно-адаптивного самонаучения. Открытие ограничен-ности этой стратегии лежит в основе поиска новой стратегии, предлагаемой в виде анализа целей усваиваемой деятельности.

По существу первый этап СРД, этап формиро-вания СРД, подготавливает перестройку имеюще-гося механизма самообучения, ориентированного исключительно на операциональную часть дея-тельности, на механизм, действие которого запус-кается складывающимся мотивационно-целевым блоком. Этап формирования СРД реализуется в контексте принятия и удержания целей выполне-ния присваиваемой деятельности.

А.Н. Леонтьев еще в 1947 году предлагал свое видение развития механизма целеполагания школьников в обучении в теории разных уровней осознания изучаемого материала. В работе «Психологические вопросы сознательности уче-ния» он выделяет три уровня осознания осваи-ваемой учащимися учебной деятельности:

- неосознанное адаптивное воспроизведение иллюстрируемой учителем деятельности,
- оказывающаяся в зоне сознательного контроля деятельность и
- актуально осознаваемая учебная деятель-ность.

Он невысоко оценивает возможности первых двух уровней, полагая, что «отношение «оказы-вающегося сознанным» к несознаваемому лишь воспроизводит в себе отношение тех операций, которые рождаются в форме действия, и тех опе-раций, которые являются продуктом бессозна-тельной адаптации» [5]. Более детально он оста-навливается на сравнении двух последних уров-ней. По логике А.Н. Леонтьева, «актуально созна-ется только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъек-та, т. е. занимает структурное место непосред-ственной цели внутреннего или внешнего действия в

системе той или иной деятельности. Положение это, однако, не распространяется на то содержание, которое лишь «оказывается сознанным», т. е. контролируется сознанием» [5]. В этот период научной деятельности развитие механизма целеполагания А.Н. Леонтьев связывает не с типом учебной деятельности, а с педагогическим управлением процессом формирования этого механизма учителем за счет воспитания интереса к школьному предмету, занимательности подачи изучаемого материала.

Зависимость развития механизма целеполагания от типа учебной деятельности устанавливает Н.В. Репкина. Этап формирования СРД она связывает с умением младшего школьника «принять и удержать поставленную учителем задачу» [8, с.51-57]. На практике обучения это означает самостоятельное создание учащимся модели знания, коррелируемой с моделью, предлагаемой учителем, и одновременно имеющей особый личностный смысл для школьника, поскольку его индивидуальная модель создана самостоятельно в процессе сознательного анализа, оценки наличных интеллектуальных операций и действий, их контролируемой перестройки и совершенствования. Этап последующего развития механизма целеполагания отражает его качественные изменения, проявляющиеся в перекодировании учебной задачи самими учащимися, протекающем как установление объективно существующих связей и отношений в содержании изучаемого явления.

Н.В. Репкина специально указывает, что переход от этапа принятия и удержания учебных задач к этапу определения её самим учеником свидетельствует о том, что началась подлинная деятельность школьника по собственному самоизменению, т.е. началась подлинная учебная деятельность. Эта мысль ясно сформулирована в работе «Память в учебной деятельности школьника» [9, с.86–94]. Так, психолог обосновывает следующее положение: «Учебная деятельность начинается не с одномоментного принятия поставленной извне цели, а с определения её самим учеником, которое, как в любой деятельности человека, представляет собой развернутый процесс не просто доопределения, переопределения, а «выстраивания» цели, целеполагания... При таком понимании учебной деятельности основной характеристикой субъекта является способность к самоизменению – к самостоятельной постановке и решению задач на понимание мира» [9, с.88].

Подход Н.В. Репкиной к описанию основных этапов СРД близок к подходу Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Так, В.В. Давыдов основными этапами присвоения учебной деятельности называет следующие: «преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением преды-

дущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [2, с. 184]. Правда, В.В. Давыдов исключает первый этап формирования СРД, но довольно полно описывает второй этап её развития.

Достаточно полно оказался исследованным второй этап становления СРД, в работах В.В. Рубцова и Г.А. Цукерман. В.В. Рубцов начало подлинной СРД также связывает с четким осознанием обучающимися целей деятельности, делающими эту деятельность предметной, направленной на поиск её ориентировочной основы: «Многолетние исследования закономерностей формирования учебной деятельности у детей младшего школьного возраста подтверждают, что у них конструктивно-содержательный анализ объекта является начальным этапом выполнения учебно-познавательного действия. На этом этапе поиск ориентировочной основы осваиваемого действия становится предметом особой работы самого ребенка...» [10, с.23]. Организация совместных действий участников образовательного процесса, протекающих в форме обнаружения связи между различными действиями с объектом и соответствующими свойствами его структуры, протекает, по В.В. Рубцову, в трех основных формах: «распределение начальных действий и операций — задается системой преобразований, обуславливающих поиск принципа построения изучаемого объекта; обмен способами действия — задается необходимостью преобразования различных способов действия для получения совокупного продукта деятельности; взаимопонимание — задается характером включения различных способов действия в совместную деятельность (взаимопонимание позволяет установить соответствие собственного действия и его продукта действиям других участников деятельности)» [10, с.33].

Полученные В.В. Рубцовым данные позволили ученому выделить три основных типа взаимопонимания: «а) на основе индивидуального понимания участниками закрепленных за ними преобразований; б) на основе понимания последовательности собственных действий и действий другого участника; в) на основе определения способов включения результатов, полученных одним участником, в работу другого. В случае взаимопонимания третьего типа формирование понятий у ребенка связано с освоением им способов организации совместной деятельности, приводящим к овладению школьником новой системой отношений со взрослым и другими детьми» [10, с.87-88].

Сравнение типологий взаимодействия, предложенных Л.И. Уманским и В.В. Рубцовым, обнаруживает их принципиальное различие. Взаимодействие участников образовательного процесса на этапе принятия учебной задачи (принятия цели) осуществляется в рамках усвоенной стратегии имитативно-адаптивного обучения, ориентированного на выявление операционального компонента СРД (что нужно делать). При подобном взаимодействии не возникает условий для осознаваемого планирования результата деятельности как её

психологической целостности. Взаимодействие на втором этапе, этапе интерпретации учебной задачи (осмысленного и актуально осознаваемого переформулирования, доопределения и переопределения целей деятельности) осуществляется в процессе осознания планируемого результата деятельности как психологической целостности, а также сознательно конструируемых способов его достижения. Эти новообразования и знаменуют переход от управления развитием обучающихся со стороны учителя к начальной самоуправлению обучающимися собственной познавательной деятельностью.

Очевидно, что на этапе развития СРД складываются принципиально новые формы делового сотрудничества и содержательного общения между участниками образовательного процесса: обмен информацией преобразуется в обмен мыслями в процессе моделирования способов освоения конкретной деятельности. По справедливому замечанию Н.В. Репкиной, СРД на этапе своего развития становится не предпосылкой успешной учебной деятельности, а первым её ощутимым результатом.

Принципиально новым качеством СРД этапа развития В.В. Рубцов, Н.В. Репкина и Г.А. Цукерман считают становление рефлексивного подхода к организации и выполнению разных видов учебной деятельности у участников образовательного процесса. По мнению В.В. Рубцова, «в ситуации коллективных взаимодействий дифференциация и взаимосвязь индивидуальных действий обуславливают рефлексии участниками строящегося совместного действия и планирование ими возможных форм его организации. Рефлексия возникает вследствие ограничения возможностей выполнения индивидуальных операций в совместном действии, а в итоге возникает необходимость переосмысления способов индивидуальной работы относительно совокупного продукта деятельности» [10, с. 119-120].

В процессе развития механизма целеполагания Н.В. Репкина выделяет три последовательные стадии: 1) осознанную оценку проблемной ситуации; 2) моделирование общей модели структуры понятия, или соответствующего типа знаний; 3) актуально осознаваемый контроль общей модели в процессе её деятельностного воссоздания [9, с.90]. Рефлексивный контроль вкупе с рефлексивной оценкой обозначены как «определяющая рефлексия».

Г.А. Цукерман также использует понятие «определяющая рефлексия» для обозначения центрального новообразования учебной деятельности младших школьников [13]. Ситуацию открытого незнания она считает ключевым моментом развития рефлексии – способности знать о своем незнании и спрашивать.

Психолог четко определяет границу перехода ученика к обучения учителем к самонаучению: «Если сфера доучебного, имитационного сотрудничества – навыки, репродуктивные задачи, то сфера учебного сотрудничества – поисковые, не-

репродуктивные, собственно учебные. В школе нужно и то и другое, но лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности – тот, кто умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за нее, указывать учителю, в какой именно помощи нуждается» [13].

Вслед за В.В. Давыдовым Г.А. Цукерман полагает, что «системное развертывание понятийного содержания обучения от наиболее общих к все более конкретным понятиям помогает ученику задолго до изучения определенной предметной области построить ее «контурную карту», которая медленно, на протяжении ряда лет заполняется ответами на вопросы, поставленные самими детьми...» [14]. Если Н.В. Репкина и В.В. Рубцов исследуют формы взаимодействия обучающихся с учителем и между собой, то Г.А. Цукерман в большей мере сконцентрирована на исследовании условий «сверстниковой» линии развития детской способности к самоизменению и выявлению роли детского партнерства в формировании умения учиться.

Преимуществом учебного сотрудничества школьника со сверстниками психолог считает сопоставление разных подходов и точек зрения на изучаемое явление, формирующие в процессе становления учебной деятельности, целостное представление об объекте. Г.А. Цукерман предлагает позиционную модель реализации учебного сотрудничества обучающихся, выделяя в ней два основных этапа.

На первом пропедевтическом этапе обучения сотрудничеству предполагается обучение социальному взаимодействию-общению посредством анализа положительных и отрицательных образцов дискуссии (как следует и не следует спорить), а также обучение моделированию как достойной форме представления своей точки зрения. Анализ равнодостоинных моделей позволяет обнаружить возможность различных способов достижения одних и тех же учебных целей, а значит, учит уважать чужие мнения и оценки. Второй этап представляет собой собственно учебное сотрудничество, в рамках которого складываются конкретные приемы взаимодействия в процессе решения учебных задач.

Рассматривая содержательное общение со сверстниками и содержательное общение с собой как равноправные приемы взаимодействия, сотрудничества Г.А. Цукерман выявляет три основных слоя учебной деятельности и одновременно три слоя определяющей рефлексии [13].

Реализация позиционной модели обучения сотрудничеству школьников показала, что в условиях совместной учебной деятельности основные учебные действия складываются наиболее полноценно; рефлексивное развитие детей интенсифицируется не только в интеллектуальной, но и в личностной сфере; развивается способность ребенка строить свои действия с учетом позиции партнеров, а также способность инициировать совместные действия со взрослыми и сверстниками.

Если развивающие эффекты совместной работы рассматривать как типы взаимодействия, скла-

двающиеся в виде вариантов определяющей рефлексии, то нетрудно заметить, что содержание типов взаимодействия, выделяемых Г.А. Цукерман и В.В. Рубцовым, в целом совпадает

Таблица 1
Три слоя учебной деятельности

Сферы рефлексии	Предмет совместной УД	Субъекты УД	Развивающие эффекты совместной работы
Мышление, деятельность	Система научных понятий, общие способы действия	Учитель, авторы программ	Рефлексивные операции, необходимые для решения учебных задач
Коммуникация, кооперация	Позиции участников совместного действия	Группа детей с учителем	Рефлексия как способность координировать позиции участников и инициировать совместное действие
Самосознание	Переходы ребенка от одной позиции к другой от незнания к знанию	Ученик	Рефлексия как способность к самоизменению, установление границ своего Я

Таблица 2
Сравнение эффектов реализации этапа развития СРД

Типы взаимодействия по В. Рубцову	Типы взаимодействия по Г. Цукерман
на основе индивидуального понимания участниками закрепленных за ними преобразований	Рефлексивные операции, необходимые для решения учебных задач
на основе понимания последовательности собственных действий и действий другого участника;	Рефлексия как способность координировать позиции участников и инициировать совместное действие
на основе определения способов включения результатов, полученных одним участником, в работу другого	Рефлексия как способность к самоизменению, установление границ своего Я

Но принципиальным отличием исследований Г.А. Цукерман является признание того, что для передачи ребенку рефлексивных функций «взрослый должен выйти из ситуации непосредственного взаимодействия, организовав сотрудничество в группе сверстников», а «позиционное взаимодействие со сверстниками является необходимым условием становления рефлексивной самостоятельности каждого ученика» [14, с. 3]. Именно реализация двух названных условий, выявленных психологом, приводит к переходу от этапа развития СРД к этапу её совершенствования, когда сами обучающиеся управляют собственным процессом развития. Наступает этап подлинного партнерства всех участников образовательного процесса.

Возникает ситуация, при которой возникают психологические новообразования различных видов. Наиболее полно эти новообразования представлены в докторском исследовании А.К. Белоусовой. Психолог выделяет новообразования трех видов:

- на личностном уровне обучающиеся четко определяют границы своего знания и незнания в процессе становления и удержания общей модели совместной мыслительной деятельности в её целостности;

- на совмещённом психологическом уровне «рождается новый психологический комплекс, в котором оказываются слитыми как сами смыслы, так и готовность к их реализации на основе опыта действия, разного у каждого из партнеров, но теперь интегративного в совмещённой психологической системе»;

- на индивидуально-психологическом уровне формируются психологические новообразования в виде изменения ценностно-смысловой структуры ситуации каждого из партнеров, обусловленные их взаимодействием.... Эти моментальные совпадения и расхождения в ценностно-смысловой структуре ситуации являются механизмом самодвижения совместной мыслительной деятельности и, одновременно, тем пространством, в которое наиболее вероятно выйдет совместная мыслительная деятельность в ближайшем будущем» [1].

СРД как самостоятельный феномен, изучаемый психологией и педагогикой, имеет несколько названий. Особенно подробно этот вопрос раскрыт в работах Т.А. Руновой. Сама исследовательница предпочитает говорить, вслед за Г.Я. Цукерман, об учебном сотрудничестве, признавая, что СРД называют и взаимодействием, и кооперацией, и партнерством, и взаимопониманием [11]. Под учебным сотрудничеством Т.А. Рунова предлагает понимать «особую форму учебного взаимодействия детей друг с другом, при котором максимально раскрывается личностная инициатива детей, по является взаимный обмен информацией, возникает позитивная реакция на «непохожесть» участников взаимодействия. Сотрудничество предполагает возникновение учебного диалога участников взаимодействия» [11].

В.Я. Ляудис, описывая тот же феномен, предлагает говорить о совместной продуктивной деятельности. С.М. Джакупов считает целесообразным обсуждать совместно-диалогическую познавательную деятельность, главными психологическими новообразованиями которой выступают появление общих целей и совпадение мотивов деятельности у участника образовательного процесса [3]. Думается, что дефиниции «учебное сотрудничество», «СРД», «партнерство», «взаимодействие» и т.п. могут употребляться как синонимы при условии признания поэтапного формирования, развития и совершенствования самого феномена. Знание трехэтапной специфики становления СРД в динамике позволит создать оптимальный педагогический инвариант психологических описаний представленной формы взаимодействия участников образовательного процесса в развивающем обучении. Эту проблему мы считаем предметом особого обсуждения.

Литература

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности/Автореферат докт. псих. наук. – Ростов-на-Дону, 2003. Электронный ресурс:
<http://www.dissercat.com/content/samoorganizatsiya-sovmestnoi-myslitelnoi-deyatelnosti>.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986.

3. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения, 1998/ Электронный ресурс. /Режим доступа: http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%C4%E6%E0%EA%F3%EF%EE%E2_%D1_%CC_2_1998.htm.

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003.

5. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения.- Режим доступа: <http://www.anleontiev.smysl.ru/pervoist/038.htm>

6. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования. - Челябинск, изд-во ЮУрГУ, 1999. - Электронный ресурс. Режим доступа: <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=14221>

7. Панюшкин В. П. Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности // Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В. Я. Ляудис. — М., 1994

8. Репкина Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. – 1983.- № 1 – с.51-57

9. Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника // Культурно-историческая психология. 2009.- № 2. - С. 86–94

10. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1987.

11. Рунова Т.А. Развитие учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения. Автореферат дисс. Канд. псих.наук.- Нижний Новгород, 2004 – Электронный ресурс: Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-razvitie-uchebnogo-sotrudnichestva-mladshih-shkolnikov-so-sverstnikami-i-uchitelem-v-usloviyah-formalnogo-i-neformalnogo-#ixzz5CjGByk8Y>

12. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов.// Методология и методы социальной психологии. - М., 1977

accompanied by the emergence of both qualitatively new types of interaction and qualitatively new psychological formations primarily in students. Psychological formations in the step of creation include the birth of setting for an informed analysis of the activity goals. Psychological formations on the stage of development become independent on the part of students reformulation of a given or jointly interpreted goal. The most important formations on the stage of improvement can be considered self-organized actual realized regulation of actions by participants of jointly modeled activity.

Key words: co-distributed activity, three stages of formation, new types of interaction, psychological new formations

1. Belousova A.K. Self-organization of joint intellectual activity / Abstract of the Doct. crazy. sciences. - Rostov-on-Don, 2003. Electronic resource: <http://www.dissercat.com/content/samoorganizatsiya-sovmestnoi-myslitelnoi-deyatelnosti>.
2. Davydov V.V. Problems of developmental learning: The experience of theoretical and experimental psychological research. - М.: Pedagogy, 1986.
3. Jakupov SM Psychological structure of the learning process, 1998 / Electronic resource. / Access mode: http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%C4%E6%E0%EA%F3%EF%EE%E2_%D1_%CC_2_1998.htm.
4. Leontyev DA Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality. 2 nd, corrected. ed. - М.: Sense, 2003.
5. AN Leontiev. Psychological questions of the consciousness of the doctrine. - Access mode: <http://www.anleontiev.smysl.ru/pervoist/038.htm>
6. Liaudis V.Ya. The new paradigm of pedagogical psychology and the practice of education. - Chelyabinsk, publishing house SUSU, 1999. - Electronic resource. Access mode: <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=14221>
7. Panyushkin VP Forms of educational cooperation and levels of regulation of interrelated educational activities // Innovative Learning: Strategy and Practice / Ed. V.Ya. Liaudis. - М., 1994
8. Repkina N.V. Memory and features of goal-setting in the educational activity of junior schoolchildren // Questions of psychologists. - 1983.- № 1 - p.51-57
9. Repkina N.V. Memory in the schoolchild's educational activity // Cultural-historical psychology. 2009. - No. 2. - P. 86-94
10. Rubtsov VV Organization and development of joint actions in children in the learning process / Nauch.-Issled. Institute of General and Pedagogical Psychology of Acad. ped. Sciences of the USSR. - М.: Pedagogy, 1987.
11. Runova TA Development of educational cooperation between junior schoolchildren and their peers and teachers in the context of formal and informal communication. Autorefat diss. Cand. psych.nauk.- Nizhny Novgorod, 2004 - Electronic resource: Library of author's abstracts and dissertations on pedagogy <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-razvitie-uchebnogo-sotrudnichestva-mladshih-shkolnikov-so-sverstnikami-i-uchitelem-v-usloviyah-formalnogo-i-neformalnogo-#ixzz5CjGByk8Y>
12. Umansky L.I. Methods of experimental research of socio-psychological phenomena. / / Methodology and methods of social psychology. - М., 1977

To the problem of co-distributed activity formation of participants

in the educational process

Gnevek O.V., Klevesenkova S.V.

Nosov Magnitigorsk State Technical University

The analysis of psychological and pedagogical literature, devoted to the description of co-distributed activity (CDA) of participants in the educational process, found that in the process of its formation, this form of interaction between students and the teacher passes through several stages and does not form simultaneously. The relevance of the suggested research is conditioned to identify the main stages of the phenomenon. From the point of view in this work, the formation of CDA proceeds as its creation, development and improvement,

Возможности корпоративного обучения в проектировании дидактического пространства учителя

Селихова Татьяна Юрьевна

аспирант, кафедра «Теории и методики профессионального образования», Дальневосточный федеральный университет, tanu.72@mail.ru

Каждое изменение в образовательной политике, требованиях со стороны государства и общества, каждый цивилизационный вызов требует внесения изменений в систему работы педагога. Перед администрацией общеобразовательной школы встает проблема, как перевести педагогический коллектив в режим профессионального саморазвития. Эффективность решения обозначенной проблемы мы видим в корпоративном обучении педагогов по программе, которая будет нацелена на осмысление собственного педагогического опыта и проектирование на его основе индивидуального дидактического пространства. Внутрифирменное обучение по «программе на заказ» позволяет создать условия, которые обеспечивают возможность профессионального развития в процессе взаимодействия с коллегами с учетом индивидуальных запросов и потребностей каждого учителя. Программа корпоративного обучения педагогического коллектива строится на антропоориентированных, гуманистических принципах и принципах открытого образования и включает в себя как инвариантные, так и вариативные модули. Результатами внутрифирменного обучения являются программа развития образовательного учреждения, программы личного профессионального развития педагогов и рабочие программы, которые включают в себя компоненты, отражающие особенности индивидуального дидактического пространства учителя.

Ключевые слова: дидактическая система, дидактическая культура, дидактическая деятельность, дидактическое пространство, информационно-образовательная среда, корпоративное обучение.

Нестабильный, быстроменяющийся мир бросает вызов не только всей системе образования, но и каждому конкретному учителю: смена образовательных стандартов, переориентация с ключевых компетенций на компетенции XXI века, введение нового профессионального стандарта, «цифровизация» образования. Каждое изменение в образовательной политике, в требованиях со стороны государства и общества, каждый цивилизационный вызов требует внесения изменений в систему работы педагога.

Результаты констатирующего этапа нашего исследования показали, что значительная часть учителей общеобразовательных школ не способны мобильно реагировать на внешние изменения. Наибольшую трудность представляет преобразование дидактической системы. Данные, полученные в процессе анкетирования, педагогического наблюдения, изучения документации учителей-предметников показали, что осмысленно и обоснованно описать свою дидактическую систему могут лишь 30 % педагогов. Эта группа учителей знакома с основными тенденциями в образовании, понимает сущность цивилизационных вызовов, вносит изменения в свою деятельность. Однако большая часть педагогических коллективов занимает «пассивную позицию». При этом половина из них готовы меняться, но не знают как, а вторая половина не видит в этом необходимости.

Анализ результатов переподготовки учителей показал, что только 20% обученных педагогов применяют полученные знания и приобретенный опыт в своей практической деятельности. По данным, полученным в ходе посещения уроков, можно констатировать факт возврата учителей к прежней системе работы. При этом директора школ отмечают, что в некоторых педагогических коллективах существуют группы учителей, которые быстро реагируют на изменения, преобразовывают свою деятельность и выступают инициаторами введения новшеств в школе. К данной категории относятся педагоги, самостоятельно выстроившие траекторию своего профессионального развития, регулярно проходящие обучения на различных курсах, авторских семинарах, имеющие авторскую дидактическую систему. Они видят свою миссию в том, чтобы помочь школьнику самоопределиваться с помощью преподаваемого предмета и на личном примере.

Таким образом, в образовательных учреждениях появляется противоречие между группой учите-

лей способных быстро и эффективно реагировать на вызовы времени и обновление образовательной политики и группой педагогов, которые не могут или не хотят вносить изменения в систему своей работы. Данное противоречие напрямую влияет на учащихся школы, которые или не обучаются у учителей первой группы, соответственно привыкают традиционно «отбывать время на уроке», или вынуждены подстраиваться то под современные условия, то возвращаться к традиционным формам.

Перед администрацией общеобразовательной школы встает проблема, как перевести педагогический коллектив в режим профессионального саморазвития.

Эффективность решения обозначенной проблемы мы видим в корпоративном обучении педагогов по программе, которая будет направлена не на освоение нормативно-правовой документации и знакомство с новыми технологиями, а будет нацелена на осмысление собственного педагогического опыта и проектирование на его основе индивидуального дидактического пространства.

Дидактическое пространство является сложной многомерной совокупностью взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, обуславливающих, во-первых, достижение целей обучения, воспитания и развития учащихся; во-вторых, повышение уровня профессиональной компетентности педагога.

«Дидактическое пространство учителя» представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных и дополняющих друг друга компонентов:

1. дидактическая система учителя, включающая в себя цели-ценности, содержание образования, методы и формы обучения;
2. дидактическая культура учителя, позволяющая видеть целостно процесс преподавания-учения и вносить в него изменения;
3. дидактическая деятельность учителя, направленная на проектирование собственной дидактической системы;
4. система знаний и представлений о себе, своих способностях, своем личностном и профессиональном потенциале;
5. система знаний о способностях, возможностях, интеллектуальном и творческом потенциале своих учеников;
6. информационно-образовательная среда, в которой разворачивается процесс обучения, взаимодействие учителя и ученика.

Дидактическая система учителя формируется в результате дидактической деятельности в информационно-образовательной среде. Дидактическая культура является «маркером» дидактической системы учителя, предоставляя ему возможность видеть целостный дидактический процесс, понимать закономерности его развития и вносить изменения. Построенная на общечеловеческих, профессиональных ценностях, гуманистической личностной позиции, подкрепленная технологической компетентностью дидактическая культура учителя определяет его дидактическую деятельность [1].

Осмысление своих профессиональных установок, убеждений, ценностных ориентиров, представления о себе, своем предназначении, своем месте в мире, связях и отношениях с Другим, собой и миром представляют педагогическую реальность. В педагогической реальности происходит педагогическая рефлексия, определяются проблемные точки и точки роста, выстраивается образ желаемого будущего, происходит моделирование ситуаций, процессов, которые в дальнейшем будут реализовываться в действительности. Процесс непрерывного профессионального развития запускается тогда, когда педагог, осмыслив свой опыт, соотносит его с вектором развития, который задается извне цивилизацией, государством, обществом. Трансцендируя, учитель поднимается над собой, своей реальностью, идентифицирует свой опыт, свои представления и убеждения с требованиями внешнего мира [4]. Переосмысление профессиональной деятельности приводит к поиску точек роста, смене установок в педагогической реальности, что в свою очередь порождает шаг преобразования: изменения в дидактической системе, в дидактической деятельности, обновление информационно-образовательной среды.

Для осознания имеющегося опыта и порождения новых смыслов необходимо «отражение себя в Другом», «взаимодействие с Другим», «проживание» профессионального события (ситуации) в составе референтной группы [3]. Следовательно, дидактическое пространство учителя не может формироваться автономно, вне связей с внешним миром и профессиональным сообществом. Взаимодействие учителя с информационно-образовательной средой, с обучающимися и педагогами школы внутри этой среды обеспечивает осмысление собственного опыта, соотнесение своих возможностей с возможностями коллег и потребностями детей.

Таким образом, процесс проектирования дидактического пространства учителя нуждается в создании таких условий, которые обеспечили бы возможность профессионального развития в процессе взаимодействия с коллегами, но с учетом индивидуальных запросов и потребностей. Данные условия позволяют создать внутрифирменное (корпоративное обучение), обладающее рядом преимуществ по сравнению с другими видами повышения квалификации и переподготовки кадров:

- корпоративное обучение используется для преодоления разрыва между требованиями к профессиональной деятельности сотрудников и имеющимися профессиональными навыками и способностями на основе программы, спроектированной самой организацией.
- соответствие программы обучения требованиям и интересам той образовательной организации, в которой она будет реализовываться – «программа на заказ».
- модульность. В процессе реализации программы ее содержание, методы и формы могут меняться, как результат согласования целей обу-

чающихся и обучающего. Динамичность и гибкость программы обеспечивается ее модульной структурой, которая включает в себя как инвариантную часть, так и вариативную, формируемую заказчиками программы.

- жизнеспособность и результативность. Программа проектируется и реализуется самими участниками обучения, что гарантирует высокий уровень мотивации участников и достижение планируемых результатов [2].

Система образовательной деятельности в рамках корпоративных курсов включает в себя: субъектов системы (обучающиеся и обучающие), цели деятельности субъектов, отражение педагогической действительности, которое формируется у субъектов деятельности на основе их цели, программы деятельности и ее реализации в предметных условиях, реальный процесс взаимодействия субъектов и конечный результат.

Каждый субъект удерживает свои цели и обладает определенной педагогической реальностью, исходя из которых, выстраивает программу своего дальнейшего развития (непрерывного образования). Реализация программы проходит в рамках непрерывного согласования целей и представлений участников программы, которые могут меняться в процессе обучения [5]. Взаимодействие субъектов опредмечивается и создает новые условия для взаимодействия субъектов с другими субъектами вне данной школы (с другими институтами дополнительного профессионального образования, другими педагогическими сообществами и т.д.). При этом опредмеченное взаимодействие включает в себя внешний продукт (например, образовательная программа ОУ, программа развития ОУ, программа корпоративного обучения и др.) и нормативную знаковую систему, которая будет работать в других ситуациях (например, рабочую программу, программу личностного профессионального развития, индивидуальную программу непрерывного образования и др.).

Таким образом, внутрифирменное обучение педагогов школы помогает:

- учителю переосмыслить систему своей работы, деятельность по организации процесса обучения, соотнести свои возможности с внешними и внутренними требованиями, определить затруднения и точки роста, спроектировать на их основе индивидуальное дидактическое пространство и траекторию своего дальнейшего профессионального развития;

- администрации определить вектор развития школы, направленный на преодоление разрыва в профессиональной подготовке между различными группами педагогов.

Предлагаемая нами программа корпоративного обучения педагогического коллектива построена на антропоориентированных, гуманистических принципах и принципах открытого образования и включает в себя инвариантный модуль: диагностические мероприятия, введение в педагогику и педагогическую психологию, современная дидактика, педагогическое управление и проектирова-

ние; и вариативные модули, тематику и содержание которых определяют учителя. Особенность программы заключается в том, что в процессе взаимодействия обучающего и обучающихся могут быть внесены изменения в предлагаемый для изучения материал; данные, полученные в ходе диагностических мероприятий, интерпретируются и предлагаются педагогам для ознакомления и совместной корректировки содержания модулей.

Результатами реализации представленной программы станут программа развития образовательного учреждения, программы личностного профессионального развития педагогов и рабочие программы, которые будут включать в себя компоненты, отражающие особенности индивидуального дидактического пространства учителя.

Основным изменением, позволяющими зафиксировать переход профессиональной деятельности учителя на новый уровень, является наличие обоснованной авторской дидактической системы, проявление дидактической культуры и дидактической деятельности в информационно-образовательной среде. Дидактическая система будет авторской при наличии в ней: дидактической концепции, которая обосновывает роль учебного предмета в решении проблем, вызванных цивилизационными вызовами, требованиями государства и общества, соответствие предмета интересам и потребностям учащихся; целей-ценностных ориентиров, определяющих авторское содержание образования и материал, на котором оно будет осваиваться; методы, формы обучения и виды взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности.

Дидактическая культура и дидактическая деятельность учителя проявляются в обосновании концепции, в выборе материала, на котором будет осваиваться содержание, в целеполагании на основе ценностных ориентиров, в выборе методов и форм обучения, видов педагогического взаимодействия, в соотношении результата с целями.

Информационно-образовательная среда (ИОС) в программе представлена ресурсами для эффективного освоения содержания образования.

Дидактическая деятельность учителя также может проявляться в определении педагогом затруднений и проблем в профессиональном развитии, в ходе проектирования программы личностного профессионального развития, а дидактическая культура учителя – в отборе ресурсов ИОС для своего дальнейшего образования.

Литература

1. Ирхина, И. В. Теоретико-практические предпосылки возникновения и развития понятия «дидактическая система учителя» / И. В. Ирхина, И. Н. Овсиевская // Вестник алтайской науки. Образование: сб. научных трудов. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2003. – № 1(2). – С. 44-50.

2. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Кузнецов.- Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. Ун-та, 2010. – 227 с.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. Изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

4. Невзоров М. Н. Человекоразмерное образование в России 21 века [Текст] : монография / М. Н. Невзоров ; М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. автономное образовательное учреждение высш. проф. образования ДВФУ, Школа педагогики. – Уссурийск : Изд-во ДВФУ, 2013. – 326 с.

5. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. Изд. 4-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. – 256 с.

Opportunities for corporate training in the design of the teacher's didactic space

Selikhova T.Yu.

Far Eastern Federal University

Every change in the educational policy, requirements on the part of the state and society, every civilizational challenge requires changes in the system of the teacher. The administration of the secondary school faces the problem of how to transfer the teaching staff in professional self-development. Efficiency of the solution of the specified problem we see in corporate training of teachers according to the program which will be aimed at understanding of own pedagogical experience and design on its basis of individual didactic space. Corporate training on the "program to order" allows you to create conditions that provide the opportunity for professional development in the process of interaction with colleagues, taking into account the individual needs of each teacher. The program of corporate training of teaching staff is based on anthropo-oriented, humanistic principles and principles of open education and includes both invariant and variable modules. The results of in-house training are the development program of the educational institution, the program of personal professional development of teachers and work programs, which include components that reflect the peculiarities of the individual didactic space of the teacher.

Key words: didactic system, didactic culture, didactic activity, didactic space, information educational environment, corporate training.

References

1. Irkhina, I. V. Teoretiko-praktichesky prerequisites of emergence and development of the concept "didactic system of the teacher" / I.V. Irkhina, I.N. Ovsyevskaya//Messenger of the Altai science. Education: сб. scientific works. – Barnaul: BGPU publishing house, 2003. – No. 1(2). – Page 44-50.
2. V. V. smiths. Corporate education: studies. a grant for student. высш. studies. institutions / V.V. Kuznetsov. - Yekaterinburg: Publishing house of Dews. state. the prof. - пед. Un-ta, 2010. – 227 pages.
3. Leontyev D.A. Sense psychology: nature, structure and dynamics of semantic reality. the 2nd, испр. Prod. – М.: Sense, 2003. – 487 pages.
4. Nevzorov of M.N. Chelovekorazmernoye education in Russia 21 centuries [Text]: monograph / M.N. Nevzorov; M-in science and education of the Russian Federation, Federal state. autonomous educational institution высш. prof. of formation of DVFU, School of pedagogics. – Ussuriysk: DVFU publishing house, 2013. – 326 pages.
5. Popov A.A. Open education: Philosophy and technologies. Prod. the 4th. М.: LENAND, 2017. – 256 pages.

Наблюдение – как один из приемов формирования научного метода познания в преподавании естественнонаучных предметов (биологии и химии)

Паршутина Людмила Александровна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (ФГБНУ «ИСПО РАО»), parshutinala@mail.ru

Заграничная Надежда Анатольевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (ФГБНУ «ИСПО РАО»), natolzag2009@yandex.ru

Данная статья дает возможность читателям познакомиться с научными методами познания, применяемыми в школьной практике: теоретическими и эмпирическими. Более подробно рассмотреть одни из важнейших научных методов познания – наблюдение. Именно наблюдение – важнейший метод научного познания в химии и биологии, который вместе с наукой пришел в школьное образование и, за годы претерпев определенные изменения, остался также востребован среди учителей и учащихся. Наблюдение дает возможность накапливать первоначальные данные об объекте исследования при минимальном воздействии на него исследователя, способствует развитию у учащихся таких приемов мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Вместе с тем учащиеся вырабатывают практические умения и навыки (измерение, зарисовки, записи, препарирование и пр.).

В статье предлагается определённый алгоритм в естественных науках для усвоения учащимися понятия «наблюдение». Рассматриваются разные взгляды педагогов-естественников на данный метод, его применение в преподавании естественнонаучных предметов биологии и химии. Кроме интересного теоретического материала в статье представлены фрагменты уроков по биологии и химии с применением научного метода познания – наблюдение, который представляет обновленный подход в педагогической практике.

Ключевые слова: научный метод, наблюдение, эксперимент, эмпирический уровень, теоретический уровень, опыты, естественнонаучные предметы, алгоритм, естественнонаучная грамотность.

В основе обновления содержания всех естественнонаучных учебных предметов лежит направленность на формирование естественнонаучной грамотности выпускников средствами, доступными для этих дисциплин. Важнейшим фактором формирования естественнонаучной грамотности является опора на научный метод познания в образовательном процессе.

Как показывают результаты педагогической практика, наиболее эффективный путь к преодолению отставания в формировании естественнонаучной грамотности выпускников основной школы предполагает преподавание всех естественнонаучных предметов на основе единой концепции, построенной на общих дидактических и технологических принципах. Особо важным аспектом такой концепции представляется создание возможности для каждого учащегося овладеть естественнонаучными знаниями и научным методом познания в соответствии с принципом научности. Об этом свидетельствуют современные научные исследования в области теории и практики обучения, которые проводились под руководством акад. В.Г. Разумовского [10] и др.

Применение научного метода в обучении естественнонаучным предметам в основной школе обеспечивает школьникам возможность овладения умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты; создаёт условия для формирования умений безопасного и эффективного использования лабораторного оборудования, проведения точных измерений, представления научных аргументов для обоснования своих действий.

Научный метод – основа науки, он определяет путь научного исследования. Это способ научного познания, представляющий собой последовательность определённых действий, приводящих к новому знанию [1, с.41].

Научный метод познания основывается на взаимосвязи форм научного знания в структуре научной теории: **факты, понятия, явления → основные закономерности/законы → теория → следствия и их проверка**. Именно применение научного метода при изучении теоретических основ биологии и химии, ознакомление учащихся со всеми этапами процесса получения научных зна-

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего естественнонаучного образования и методов обучения естественнонаучным предметам в условиях современной информационной среды». Шифр проекта № 27.6122.2017/БЧ.

ний, приобретение ими познавательного опыта приводит к пониманию особенностей естественнонаучного познания, к появлению убеждений в истинности научных знаний, в их общечеловеческой значимости и ценности. В конечном итоге формируются отношения школьников к природе, к человеку, к знаниям, к самому процессу познания, к науке, к естественнонаучному образованию. Таким образом, закладывается основа естественнонаучной грамотности.

Традиционно при изучении в школе естественных учебных предметов рассматривают два уровня научного познания: *эмпирический (опытный) и теоретический*. Эмпирическое и теоретическое познание – это единый процесс, характерный для любого естественнонаучного исследования на любой его стадии.

Эмпирический уровень познания включает исследования реально существующих, чувственно воспринимаемых объектов на этом уровне происходит процесс накопления информации об исследуемом объекте путем наблюдения, выполнения описаний и разнообразных измерений и проведения экспериментов, а также производится первичная систематизация получаемых данных и, возможно, формулирование некоторых эмпирических закономерностей.

Теоретический уровень научного исследования осуществляется на рациональном (логическом) этапе познания. В результате использования приёмов теоретического познания строятся научные теории, которые являются основной формой научного знания. Это более высокая ступень в научном познании. Здесь широко используются приёмы (методы) научного абстрагирования и идеализации – переход к обобщенным представлениям и понятиям.

Важнейшие методы научного познания в биологии и химии являются: наблюдение, эксперимент (опыты) и моделирование, которые вместе с наукой пришли в школу, претерпев определенное изменение.

Более подробно остановимся на методе наблюдения.

Наблюдение (от лат. *observatio*) – это метод, который дает возможность накапливать первоначальные данные об объекте исследования при минимальном воздействии на него исследователя. «Успех наблюдения зависит от множества причин: прежде всего от того, насколько ясно и конкретно поставлена задача наблюдения, насколько правильно построен план наблюдения, как подготовлен наблюдатель, насколько развита его наблюдательность, умение фиксировать факты, умение анализировать и синтезировать фактический материал» (К.Я. Парменов) [6]. Целенаправленным (т.е. научным) наблюдением становится при последовательном выполнении всех этапов наблюдения: *необходимость, интерес → цель, гипотеза → план → подготовка → фиксация результатов → объяснение, выводы → оценка*.

Как в научном, так и в учебном наблюдении эти этапы реализуются в обобщенных умениях, которыми должны владеть все учащиеся.

При организации усвоения понятия «наблюдение» целесообразно, руководствуясь определённым алгоритмом в естественных науках [2]:

- определить свой личный интерес (Зачем мне?);
- сформулировать цель, гипотезу (Чего я достигну? Цели учебного наблюдения: получить представление о чем-то, получить информацию о ... Гипотеза может отсутствовать в учебном наблюдении);
- выбрать объект наблюдения (предмет, вещество, явление) (Что?);
- определить условия наблюдения (время, место, продолжительность) (Когда? Где?);
- составить план действий;
- выбрать необходимый способ фиксации результата (словесное описание, рисунок, схема, таблица, протокол, отчет);
- практически осуществить восприятие явления или процесса;
- обработать и проанализировать результаты наблюдения;
- формулировать выводы.

Методу наблюдения уделяли огромное внимание педагоги-естественники А.Я. Герд, К.Д. Ушинский, К.П. Ягодовский, В.В. Половцов, М.Н. Скаткин, В.Ф. Шалаев, В.Б. Богорад, Н.В. Падалко, А.И. Никишов и др. [8, 4, 5].

В своих трудах К.Д. Ушинский [12] отмечал, что прежде чем проводить наблюдение за живыми организмами, учителю необходимо провести предварительную работу по подготовке наблюдений: *определить цель наблюдения; выбрать объект; разработать задания и познакомить с ними учащихся; подобрать необходимое оборудование; познакомить детей с приемами проведения наблюдений и формой фиксации результатов*.

По мнению В.В. Половцова – наблюдение должно решать определенную задачу. Ученый утверждает, что перед наблюдением нужно поставить проблему, например, «Почему черемуха зацветает яркими цветами с сильным запахом?» [8]. При наблюдениях очень важно приучать учеников оценивать условия наблюдаемого явления, а также отличать существенное от несущественного.

Наблюдения можно проводить как в классе на уроках и лабораторных занятиях, так и на экскурсиях в природу. На уроках или лабораторных занятиях учащиеся ведут самостоятельные наблюдения над объектами (растениями, животными, природными экосистемами). В.Ф. Шалаев отмечает [5], что самостоятельные наблюдения ценны тем, что они соответствуют важнейшему методу исследования биологии, где наблюдения над живыми организмами занимают наряду с экспериментом ведущее место. Учащиеся, проводя самостоятельные наблюдения, овладевают и научным методом изучения живой природы.

Н.В. Падалко в своем труде «Методика обучения ботанике» [4] отмечает, что наблюдения можно проводить в уголке живой природе и дома: например, наблюдения за развитием растений (за

распусканием почек и образованием побегов, за ростом и развитием корневой системы у бобовых и злаковых и др.). Положительные результаты эти наблюдения дают в том случае, если учащиеся будут систематически выполнять задания, если их работа будет под постоянным контролем учителя, а результаты наблюдений будут обобщаться на уроках при прохождении соответствующей темы.

Академик А.М. Новиков подчеркивает, что *наблюдение* – это «наиболее информативный метод исследования», позволяющий «увидеть все стороны изучаемых явлений и процессов, доступные восприятию наблюдателя – как непосредственному, так и с помощью различных приборов» [9]. Наблюдения помогают получить определенную информацию для «дальнейшего теоретического осмысления и истолкования, утверждения или опровержения какой-либо гипотезы и пр.».

Сегодня метод наблюдения широко применяется как на уроках, так и во внеклассной работе, а также в проектной и учебно-исследовательской деятельности [7]. Так в школьных учебниках практически во всех присутствуют задания на наблюдения. Например, в первом параграфе учебника биологии (автор С.В. Суматохин, В.Н. Радионов) внимание пятиклассников обращается на то, что окружающий мир познаваем: *«Сегодня по пути в школу вам, наверное, хотелось узнать, почему отцвели и пожухли многие растения, почему по утрам стало прохладнее и на смену солнечному лету пришла унылая осень?»* [11, с. 5].

Учитель должен показать школьникам, что внимательный наблюдатель может сделать немало удивительных открытий. У пятиклассников должен возникнуть вопрос: *как научиться видеть то, чего не видно на первый взгляд. Какими методами пользоваться для того, чтобы это «увиденное» познавать?*

Наблюдения необходимы для получения исходной информации. При проведении наблюдений, включенных в курс «Биологии» и «Химии», зачастую результат определяется стереотипностью суждения, эмоциональным состоянием и ценностной ориентацией ребенка. Появляется опасность интерпретировать полученные факты «в духе желаемых» результатов наблюдения (вопреки реальному).

В рамках учебного занятия наблюдение – целенаправленное, организованное, осознанное восприятие предметов (объектов) и явлений окружающего мира.

Организуя наблюдения, учитель решает целый комплекс задач:

- освоение учащимися знаний о природе и окружающем мире;
- овладение умением осуществлять наблюдения, способствующее развитию наблюдательности;
- развитие эстетического восприятия и становление экологического сознания.

Педагогическая практика показывает, что при проведении биологических экскурсий, практиче-

ских, творческих, проектных и исследовательских работ не все школьники владеют методом наблюдения.

Умение наблюдать (видеть, слышать, думать) не сформировано у большинства школьников. Перед учителем биологии и химии стоит крайне важная задача – обучить учащихся проведению наблюдения, которое включает элементы теоретических (замысел, методика, осмысление и контроль результатов) и качественных методов анализа (факторный анализ, шкалирование, измерение и т.д.).

Научное наблюдение имеет определенную *цель*. Оно проводится по заранее составленному *плану*. Чтобы наблюдения имели ценность и ими можно было воспользоваться для научных выводов и обобщений, записывают место, время и другие *условия*, при которых проводилось наблюдение, указывают фамилию наблюдателя [3].

Приведем фрагменты уроков с применением метода наблюдения в 8 классе.

Фрагмент урока по химии.

Тема: «Взаимосвязь химии с другими науками. Предмет химии. Тела и вещества».

Тип урока: урок усвоения новых знаний.

Учитель. Для того чтобы понять, что изучает химия (предмет изучения), обратимся к вашим знаниям, полученным из курсов других естественнонаучных предметов. Из курса физики вам известно понятие «тело».

- Что мы называем телом? (Тело имеет массу, объём. Твёрдые тела имеют форму). *Видеоматериалы на электронной доске иллюстрируют учебную информацию.*

- Приведите примеры тел, окружающих человека в природе.

- Приведите примеры тел, сделанных человеком.

Учитель, обращаясь к тексту учебника, знакомит учащихся с понятием «вещество». *Вещество* – вид материи. Все тела состоят из веществ. Отличия понятия «вещество» от понятия «тело» (связь с курсом физики, 7 класс). *Вещества* находятся в природе или могут быть получены людьми в лабораториях и на промышленных предприятиях. Известно более 15 млн. веществ. Учёные постоянно синтезируют новые вещества с заданными свойствами.

Демонстрации:

- *различные виды химической посуды (разные тела сделаны из одного вещества – стекла);*

- *предметы, сделанные из разных веществ (одинаковые тела – ложки или стаканы – сделаны из разных веществ – стекло, фарфор, пластик, металл).*

Учитель проводит беседу по вопросам:

- Что называют свойствами веществ?
 - Какие физические свойства веществ вам известны? (связь с курсом физики) *Для нахождения ответов учащиеся работают с текстом учебника.*

План характеристики физических свойств веществ (на эл. доске):

Вещество _____
Агрегатное состояние (Т, Ж, Г)
Цвет
Прозрачность
Запах (ТБ)
Вкус (ТБ)
Растворимость в воде
Мягкость (твёрдость)
Хрупкость (пластичность)
Справочные данные: плотность, $T_{\text{плавления}}$, $T_{\text{кипения}}$, электропроводность

Учитель: Некоторые свойства вещества могут быть опасны для человека. Их указывают при помощи специальных знаков. *Демонстрация предупреждающих знаков на эл. доске или на плакате по ТБ* (яд, радиоактивность, высокое напряжение, огнеопасно и т.п.).

Вопрос: Как можно выяснить, какие физические свойства присущи определённому веществу? (Из визуальных наблюдений или при помощи приборов).

Демонстрация: Ареометр для измерения плотности. Термометр для определения температуры кипения или плавления.

Учитель поясняет понятие «Наблюдение»:

Наблюдение - целенаправленное познание мира с помощью органов чувств непосредственно или опосредованно, с использованием специального оборудования, приборов.

Пронаблюдаем физические свойства некоторых веществ.

Лабораторный опыт: Ознакомление с веществами, описание их физических свойств.

Задание: Охарактеризуйте физические свойства веществ (например: меди и серы; графита и алюминия), стоящих на столе, по плану.

Учитель в ходе беседы обсуждает с учащимися цель наблюдения и план характеристики веществ, уточняет, на что следует обратить внимание. Знакомит с правилами техники безопасности (ТБ) при обращении с неизвестными веществами (определение запаха, вкуса), используя плакаты и другие средства наглядности.

Учащиеся рассказывают о результате своих наблюдений, одновременно записывая физические свойства веществ в тетрадь в виде таблицы (образец на эл. доске).

Справочные данные учащиеся должны записать дома, используя доступные источники информации.

Вещество	Физические свойства (наблюдаемые)
медь	
сера	

Учащиеся обобщают информацию о веществе, работая с определениями из учебника. Дают определение «химии»; делают вывод о том, что изучает химия.

Учитель проводит беседу с показом фрагментов презентации или видеоматериалов об истории развития химии: Химия – фундаментальная наука. Химия – важная область

практической деятельности человека. Необходимость химических знаний в повседневной жизни человека.

Выполнение заданий:

Задание 1. Вставьте термин «вещество» или «тело» в следующие предложения:

А) При обычных условиях _____ имеет форму и объем.

Б) _____ может существовать в разных агрегатных состояниях.

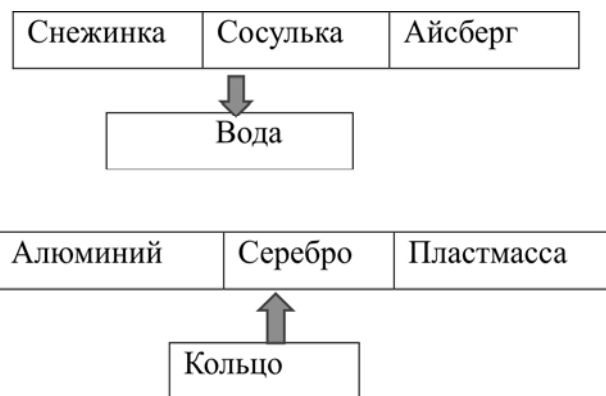
В) _____ обладает электропроводностью.

Задание 2. Из приведённого перечня выберите названия тел и веществ, из которых могут состоять эти тела. Получившиеся пары «тело – вещество» запишите в тетрадь.

Медь, алмаз, ведро, сталь, гвоздь, кошка, лёд, льдинка, золото, провод, полиэтилен.

Задание 3. Назовите известные вам методы, при помощи которых можно установить физические свойства вещества.

Задание 4. Сделайте вывод на основе анализа следующих примеров:



Задание 5. Некоторые вещества внешне можно спутать, но если вы знаете свойства веществ, вы сумеете их различить.

Вещества	Признаки, по которым	
	можно спутать	можно различить
Вода и раствор сахара		
Мелкие кристаллы сахара и соли		
Вода и уксус		

Учащиеся выполняют задание и делают выводы.

Рассмотри фрагмент урока по биологии в курсе «Человек и его здоровье», в котором указывается на необходимость проведения учащимися наблюдений по темам: «Общее знакомство с организмом человека»; «Опорно-двигательная система»; «Кровь»; «Кровообращение»; «Дыхание»; «Пищеварение»; «Обмен веществ»; «Кожа»; «Нервная система»; «Органы чувств (анализаторы)»; «Высшая нервная деятельность».

Характерным для рассматриваемого курса является использование в качестве наглядных посо-

бий животных, их органов и тканей для того, чтобы опосредованно изучать тело человека. Демонстрация натуральных объектов животного происхождения играет серьезную роль в накоплении конкретных представлений об органах человека и процессах, в них происходящих.

Тема: «Строение и свойства костей. Соединение костей.»

Фрагмент урока, включающий этапы изучения нового материала и закрепление с использованием методов (приемов) научного метода познания: анализ, наблюдение, самонаблюдение, эксперимент, лабораторный анализ.

Познавательные задания:

Задание 1. Рассмотрите микропрепараты костной и хрящевой ткани. Сделайте вывод об особенностях строения плотной соединительной ткани.

Задание 2. Рассмотрите декальцированную и прокаленную кости. Ответьте на проблемный вопрос урока.

Задание 3. Зарисуйте в тетради строение кости и подпишите рисунок.

- За счет чего кость растет в ширину?

- Что влияет на рост костей?

Задание 4. Пользуясь текстом и рисунками учебника, раздаточным материалом, составьте в тетради схему разнообразия костей по форме. Приведите примеры костей.

- Как строение и форма костей связаны с выполняемой функцией?

- Большинство людей имеют красивую форму головы, так как после родов акушерка поправляет голову ребенка. Как вы думаете, почему это надо делать?

Задание 5. Выполните лабораторную работа на тему: «Типы соединений костей, строение».

Лабораторный опыт: возьмите модели скелета человека, черепа с костями, проведите наблюдения и опишите их.

Оборудование: модели скелета человека, черепа с раскрашенными костями.

Цель работы: изучить разные виды соединения костей (суставы), провести наблюдения за их движениями.

1. Рассмотрите на скелете локтевой сустав.

- Какими костями он образован?

- Какую форму имеют суставные поверхности?

2. Исследуйте на себе, какие движения можно совершать в локтевом суставе.

3. Найдите на скелете суставы шаровидной формы. Результаты наблюдений запишите в таблице.

Название сустава	Образующие кости	Форма сустава	Движения

4. Определите виды соединений в позвоночном столбе.

- Между чем образованы суставы грудной клетки?

- Какие движения возможны в позвоночном столбе (проверьте на себе)?

- Как соединены ребра и грудина?

- Какие отделы позвоночника позволяют совершать наибольшее количество разнообразных движений? Результаты наблюдений оформите в виде таблицы.

Виды соединений	Образующие кости	Форма сустава	Движения
Название сустава: Полуподвижное Неподвижное			

Учащиеся выполняют задание и делают выводы.

Необходимость ознакомления школьников с различными методами научного познания – общепризнанное положение. Но эта проблема не решается в достаточной мере в образовательной практике. В школах редко можно встретить химический или биологический проблемный эксперимент в качестве средства постановки проблем, формулирования целей и гипотез. Чаще всего эксперимент используется как средство наглядности и средство формирования практических умений, но не для доказательства правильности или ошибочности гипотезы. В то же время, природные и лабораторные наблюдения, эксперимент, самостоятельные учебные исследования могут и должны стать неотъемлемой частью преподавания этих предметов.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.

2. Заграничная Н.А., Журин А.А. Химия: метапредметные результаты обучения. 8-11 классы (Мастерская учителя химии): Методическое пособие. М.: ВАКО, 2014. 208 с.

3. Заграничная Н.А., Паршутина Л.А. Методы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы: интегральный подход//Школьные технологии.2017. № 3., С. 20-25.

4. Методика обучения ботанике. Под общ. ред. Н. В. Падалко, В.Н. Федоровой. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1982. 351 с.

5. Методика обучения зоологии: Пособие для учителей/ Шалаев В.Ф., Богоряд В.Б., Никишов А.И. и др. – 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. 271 с.,

6. Парменов К.Я. Химический эксперимент в средней школе. М.: Из-во АПН РСФСР, 1959. 360с.

7. Паршутина Л.А., Самойленко П.И. Исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения естественнонаучных предметов//Научные исследования в образовании. 2012. №1. - с. 21а-25.

8. Половцов В. В. Общая методика естествознания. М., 1914. 45с.

9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология.- М.: Синтег. – 663 с.

10. Разумовский В.Г., Майер В.В., Вараксина Е.И. ФГОС и изучение физики в школе. О научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников. Москва - Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 208с.

11. Суматохин С.В., Радионов В.Н. Биология. 5 класс. Бином. Лаборатория знаний, 2014. - 114 с.

12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1. Теоретические проблемы педагогики. М.: Педагогика, 1974. 584с.

Observation as one of the means of forming the scientific method of cognition in teaching of natural science subjects (biology and chemistry)

Parshutina L.A., Zagranichnaya N.A.

Federal state budgetary scientific institution "Institute of education development strategy of the Russian Academy of education")

The article provides an opportunity for readers to get acquainted with the scientific methods of cognition being used in school practice: theoretical and empirical, and to consider in more detail one of the most important scientific methods of cognition – observation. Observation is the most important method of scientific knowledge in chemistry and biology, which came to school education in common with Science, over the years has undergone some changes, but has still remained in demand among teachers and students. Observation makes it possible to accumulate initial data on the object of research with minimal impact on the researcher, promotes the development of students' thinking techniques such as analysis, synthesis, comparison, generalization. At the same time, students develop practical skills (measurement, sketches, recordings, preparation, etc.).

The article examines a certain algorithm in natural Sciences for students to learn the concept of the "observation". The authors consider different points of view of natural-science teachers on this method, its application in teaching of natural subjects of biology and chemistry. In addition to interesting theoretical material, the article presents fragments of lessons in biology and chemistry using the scientific method of cognition – observation, which is an updated approach in pedagogical practice.

Key words: scientific method, observation, experiment, empirical level, theoretical level, experiments, natural science subjects, algorithm, natural science literacy.

References

1. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Psychological researches. M.: Labyrinth, 1996. 416 pages.
2. Foreign N.A., Zhurin A.A. Himiya: metasubject results of training. 8-11 classes (Workshop of the teacher of chemistry): Methodical grant. M.: WACO, 2014. 208 pages.
3. Foreign N.A., Parshutina L.A. Methods of formation of natural-science literacy of pupils of the main school: integrated approach//School technology.2017. No. 3., Page 20-25.
4. Technique of training in botany. Under a general edition of N.V. Padalko, V.N. Fedorova. 3rd prod., reslave. M.: Education, 1982. 351 pages.
5. Technique of training of zoology: A grant for Teachers / Shalaev V.F., Bogoryad V.B., Nikishov A.I., etc. – the 2nd prod., испр. M.: Education, 1979. 271 pages,
6. Parmenov K.Ya. A chemical experiment at high school. M.: Publishing house of NPA of RSFSR, 1959. 360 pages.
7. Parshutina L.A., Samoilenko P.I. Research activity of pupils in the course of studying of natural-science objects//Scientific research in education. 2012. No. 1. - page 21a-25.
8. V. V. Cumans. General technique of natural sciences. M, 1914. 45 pages.
9. Novikov A.M., Novikov D.A. Methodology. - M.: Синтер. – 663 pages.
10. Razumovsky V.G., Maier V.V., Varaksina E.I. FGOS and studying of physics at school. About scientific literacy and development of informative and creative activity of school students. Moscow - St. Petersburg: Nestor History, 2014. 208 pages.
11. Sumatokhin S.V., Radionov V.N. Biologiya. 5th class. Binomial. Laboratory of knowledge, 2014. - 114 pages.
12. Ushinsky K.D. Chosen pedagogical compositions. In 2 t. Volume 1. Theoretical problems of pedagogics. M.: Pedagogics, 1974. 584 pages.

Концепт личного пространства и его влияние на взаимоотношения учителя и ученика в Китае и Великобритании

Санникова Ольга Александровна,
аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы,
Московский гуманитарный университет, sannikova.23@mail.ru.

В статье рассмотрены особенности отношений между студентами и учителями в современном Китае и Великобритании. Определены типы поведения в различных ситуациях, выявлены нормы взаимодействия. Также проведена связь между особенностями отношений и личным пространством. Связь между учителем и учеником – это абсолютная полярная противоположность во внеклассное время в Китае. В сущности, отношения, как представляется, значительно более личные, чем отношения учеников и учителей в Великобритании.

Ключевые слова: Великобритания; Китай; академическая культура; межличностные отношения «студенты-учителя»; личное пространство

Концепт личного пространства следует отнести к числу универсальных концептов, поскольку он связан с человеком, его местом в мире, его взаимодействием с другими людьми. В последнее время проблема вербализации данного концепта в различных языках стала довольно часто привлекать внимание исследователей.

Под личным пространством понимается та часть пространства, которую человек способен в той или иной мере воспринять, самостоятельно освоить или узнать [5]. Еще одно понимание личного пространства, или личной сферы говорящего находим у Ю.Д. Апресяна, который включает в личное пространство самого говорящего и все то, что ему близко физически, морально, эмоционально и интеллектуально [1].

Данное понимание концепта личное пространство позволяет заключить, что оно включает как физическое, так и ментальное пространство говорящего. Несмотря на то, что данный концепт имеет универсальный характер, он относится к числу наиболее культурно-чувствительных концептов, поскольку его значимость в различных культурах очень различна, что находит свое проявление как в невербальном, так и в вербальном поведении представителей различных культур. Так, наблюдение над невербальным поведением англичан показывает, что концепт личного физического пространства имеет для них наибольшую значимость, чем для китайцев. Личное пространство имеет для них более жесткие границы и они более склонны к защите этих границ.

Общеизвестно, что англичане соблюдают наибольшую физическую дистанцию при разговоре, чем китайцы. Эта же любовь к большому физическому пространству находит свое проявление в культуре быта: англичане предпочитают жить в просторных домах, если могут себе это позволить. Ключевым словом для выражения концепта личного пространства в англоязычной культуре может служить лексема «privacy», для которой очень трудно подобрать точный эквивалент в китайском языке, что обусловлено, именно различиями в значимости данного концепта в различных культурах.

Очевидно, истоки важности данного концепта в англоязычной культуре следует искать в индивидуалистической философии общества, в той значимости, которую придает индивиду и общественная система, и он сам.

Личное пространство в Китае отличается, поэтому уровень дискомфорта тоже разный. Можно обнаружить, что, если учитель сделает шаг назад, ученики сделают шаг ближе к нему. Китайское население является первым по численности в мире, что большинство людей замечают, когда они приезжают в Китай. Плотность населения в Китае оказывает большое влияние на то, что личное пространство означает для людей.

В Китае жилая площадь достаточно мала. Иногда целые поколения семей живут вместе, принимают пищу, спят, работают и играют в одной комнате. Эти условия жизни характерны не только для Китая, но и для других азиатских стран, таких как Вьетнам, Таиланд, Лаос и различные племенные регионы [3, с. 165].

На протяжении многих лет, когда эти близкие семейные общины мигрировали из деревни в город, близость общности и привычек также перемещалась в города. Возможно, различия в концепции личного пространства также связаны с коммунистическим и социалистическим влиянием Китая. Социалистический уклад связан с культурой, где пространство, работа, основные функции жизни и принадлежности разделяются. Концепция личного пространства подвергается влиянию со стороны социалистических концепций, основанных на идеях коллективного и индивидуального образа жизни [8].

В Азии существует гораздо более коллективный и часто семейный подход к делу, в то время как на Западе существует высокоразвитая индивидуалистическая культура.

Взаимоотношения учителей и студентов в Китае и Великобритании имеют свои особенности и различия, на которые также повлиял концепт личного пространства.

Отличие в отношениях между студентом и учителем в Китае по сравнению с Великобританией может сначала шокировать, и необходимо время, чтобы привыкнуть к процессу взаимодействия педагога и обучающихся в формальной и неформальной обстановке. Может показаться, что непривычное поведение обусловлено пасторской ролью преподавателей в жизни студентов, но это не так, поскольку школа, безусловно, не уникальна в своем подходе к взаимодействию обучающегося и педагога.

В фильмах и телешоу созданы определенные стереотипы, в соответствии с которыми зритель может предполагать, что китайские студенты отличаются трудолюбием и прилежностью, а их обучением занимаются строгие и требовательные педагоги в довольно унылой школьной среде [8].

Можно ожидать, что отношения между учителями и учениками в британских классах аналогичны китайским, либо несколько дистанцированы. Некоторые элементы этого стереотипа правдивы, однако некоторая часть из них является полной фикцией.

Британская школа имеет свои особенности. Подавляющее большинство студентов отмечают, что обучение не приносит удовольствия. Но в по-

следнее время сформировалось понимание ценности образования, поэтому студенты все чаще изъявляют желание продолжать обучение или осуществлять профессиональную деятельность с перспективой на карьерный рост. Можно отметить, что вследствие особенностей отношений студенты способны выражать неуважение к преподавателям.

По факту, изложенному в одном из китайских учебников, говорится о том, что дисциплина является серьезной проблемой в школах Англии и США, где стулья бросают каждый урок, а преподавание – это как выход на бой.

В значительной мере это является выдумкой, но необходимо отметить, что у британских студентов намного меньше уважения к педагогам, чем у их сверстников из Китая. Так или иначе, молодые преподаватели встречаются с нарушениями дисциплины на уроках китайского языка в равной степени, как и молодые педагоги в Великобритании, и старшие, более опытные преподаватели поддерживают дисциплину в классах, применяя достаточно жесткие меры как в Китае, так и в Великобритании.

В Китае педагоги-новички постоянно дискутируют со своими студентами на занятиях, что может удивлять педагога из другой страны, мнение которого сформировалось благодаря стереотипам о прилежных и трудолюбивых студентах. Однако различия все же существуют.

Когда учитель входит в класс, ученики встают и хором приветствуют своего преподавателя. Каждый раз, когда ученик отвечает на вопрос, он будет обращаться к педагогу стоя. Все эти факты свидетельствуют об уважении к педагогам в Китае со стороны обучающихся.

В классах, где занятия проводят более строгие учителя, всегда максимально тихо, когда ученики выполняют задания, списывают с доски или читают хором тексты из учебников, в то время как учитель обходит класс. Эта обстановка может показаться устрашающей, но в образовательной системе, для которой характерен строгий контроль знаний, умений и навыков, где старые (традиционные) методы обучения направлены на выявление академической успешности учащихся накануне экзамена.

В Великобритании педагоги в неформальной обстановке вне учебной аудитории оказываются в весьма опасной ситуации, если расстояние между ними и учащимися слишком мало или педагоги находятся с ними в тесных отношениях. Это считается недопустимым.

Учитель является ответственным взрослым, к которому студент должен иметь возможность обратиться за советом практически во всем. Он является образцом для подражания, воспитателем, и в конечном итоге он должен заслуживать доверия.

Стоит отметить, что инциденты, связанные с ненадлежащим поведением и отношениями между преподавателями и учениками в Великобритании, нарушили нормы взаимоотношений между учите-

лями и учениками и ограничили их взаимодействие.

Обе стороны не решаются нарушать закон, так как могут быть уволены в результате неправильного толкования их действий. Не стоит говорить, что такие законы не нужны, потому что они, конечно же, необходимы. Защита детей имеет первостепенное значение. Необходимо отметить, что это может привести к тому, что учителю становится труднее заслужить доверие учеников, когда простое прикосновение к ним может привести к судебному процессу и увольнению.

Связь между учителем и учеником – это абсолютная полярная противоположность, если речь идёт об общении во внеклассное время в Китае. В сущности, отношения являются в большей степени личными, чем отношения учеников и учителей в Великобритании [2, с. 75].

При описании данной ситуации наиболее точным является слово «чувствительный», которое не несёт оттенка неприличия. В культурном плане китайская концепция личного пространства не существует, и люди будут подходить близко в любой ситуации.

Наиболее очевидные различия во взаимодействии обнаруживаются во время урока в классе и во внеклассное время. Часто можно видеть, как студенты сидят, обнимая учителя, и смотрят на экран компьютера или идут с ним за руку. И это будет считаться нормой. Но этим студентам не менее 14 лет, а они демонстрируют поведение, которое ожидается в начальной школе.

Уровень зрелости студентов – это другая тема, которая не будет подниматься в этой статье. Стоит лишь отметить, что отношения между учеником и учителем намного доверительнее, чем в Великобритании. Близость в отношениях, с которой сталкиваются ученики и учителя, поначалу кажется странной, так как в Великобритании, если подобное произошло, то учитель сразу же будет уволен с работы [6, с. 158].

Эти взаимодействия не пересекают гендерные группы – нет учениц-девочек, держащих руку учителя-мужчины, или учеников-мальчиков, обнявших учительницу. Таким образом, очевидно, что существуют некоторые границы, но они значительно менее строгие, чем местные законы в Великобритании.

В дополнение к этому, студенты активно просят номера телефонов и WeChat (Chinese WhatsApp) своих учителей, и сотрудники охотно дают их. Фактически, у всех сотрудников есть номера телефонов, чтобы они могли связаться с учениками, если возникли вопросы. Это может быть особенно неприятно учителям, потому что это означает, что нельзя избежать дополнительной работы после трудового дня в школе.

В Великобритании существует четкая граница между профессиональной и личной жизнью, а в Китае этого нет.

В ходе дальнейших исследований эта культурная разница, по-видимому, связана с традиционными конфуцианскими ценностями прошлого, которые все ещё остаются очевидными в школах

сегодня. Конфуций описал пять основных иерархических отношений в хорошо организованном обществе – правителя и субъекта, родителя и ребенка, старшего брата и младшего брата, мужа и жены, старшего друга и младшего друга. Все эти категории характеризуют отношения учителя и ученика (мастер и подмастерье), как аналогичные отношениям родитель-ребенок.

Этим объясняется очевидная близость и уважение, которое испытывают ученики к своим учителям. В Китае студенты принимают слово своего учителя как закон, тогда как на Западе учат задавать вопросы и делать собственные выводы. По мере того как китайские учащиеся взрослеют, поступая в университет, а затем заканчивая его, значимые учителя в их жизни будут продолжать служить для них авторитетом.

Для студентов учитель – это «мастер», который может дать совет им по любому вопросу, каким бы личным он ни был. Это очень интересная тема, и было написано большое количество научных статей о различиях и значимости отношений между студентами и преподавателями на Западе и в Китае [3, с. 17].

Нет очевидных положительных или отрицательных сторон значительного различия в отношениях между учителями и учениками в Китае и Великобритании. Невозможно охватить все вопросы, потому что в Китае очень много учебных заведений, которые живут по своим правилам.

Преподавателю в Китае важно установить свои собственные границы относительно того, что он сочтет приемлемым и неприемлемым, поскольку личная и профессиональная жизнь важны в равной степени, но каждая должна быть отдельной от другой.

Таким образом, различия в сфере отношений студентов и учителей в Китае и Великобритании очевидны. Как было сказано выше, отношения учителя и учеников в китайской традиции являются очень близкими, практически семейными. Все ученики составляют одну большую семью, в которой учитель, как отец, служит непререкаемым авторитетом и пользуется всеобщим уважением. В то время как в Великобритании отношения между учителем и студентом более формальные, чем в Китае, в связи с различиями в ментальности культуры и, как следствие, в личном пространстве.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Ю.Д. Апресян. Избранные труды
2. Галаган А.И. Интеграционные процессы в области образования: анализ мировых тенденций // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 5. – С. 72-85.
3. Ма В., Вен Дж. Академическая профессия в Китае: новые реалии // Будущее высшего образования и академической профессии. Страны Брик и США / под ред. Ф. Альтбаха, Г. Андрущак, Я. Кузьминова, М. Юдкевич, Л. Райсберг. – М.: Владос, 2013. – С. 163-199.

4. Налетова И.В. Аналитика исследований высшего образования как культуроформирующей константы современности: автореф. дис. ... Д-ра филос. наук. – Тамбов, 2005. – 25 с.

5. Камкина Е. О. Концепт личного пространства говорящего в английском языке// Филология и культура. Ч.2. Тамбов, 2001.

6. Прохоров А.В. Интернационализация как ведущая ценность академического сообщества // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 3 (37). – С. 157-161.

7. Will Hutchinson. The relationship between students and teachers in China and how it differs from the UK. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://teach-english-in-china.co.uk/the-relationship-between-students-and-teachers-in-china-and-how-it-differs-from-the-uk/>

8. Jessica Chang. Universal Consensus Concept of personal space in China [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.universalconsensus.com/2012/03/06/personal-space-in-china/>

The concept of personal space and its impact on the relationship between teacher and student in China and the United Kingdom

Sannikova O.A.

Moscow University for the Humanities

The article deals with the peculiarities of relations between students and teachers in modern China and Great Britain. The types of behavior in different situations are determined, the norms of interaction are revealed. There is also a connection between the characteristics of relations and personal space. The connection between the teacher and the student is the absolute polar opposite during extracurricular time in China. In essence, the relationship appears to be much more personal than the relationship of pupils and teachers in the UK.

Keywords: Great Britain; China; Academic culture; student-teacher relations; personal space.

References

1. Apresyan Yu.D. Deyksis in lexicon and grammar and naive model of the world//Yu.D. Apresyan. Izbrannyetruda
2. Galagang A.I. Integration processes in the field of education: analysis of global trends//Social and humanitarian knowledge. – 2002. – No. 5. – С. 72-85.
3. Ma V., J Veins. The academic profession in China: new realities//Future of the higher education and academic profession. The countries of BRIC and the USA / under the editorship of F. Altbakh, G. Andrushchak, Ya. Kuzminov, M. Yudkevich, L. Raysberg. – М.: Владос, 2013. – Page 163-199.
4. Naletova I.V. Analytics of researches of the higher education as kulturoformiruyushchy constant of the present: автореф. yew... Dr.s филос. sciences. – Тамбов, 2005. – 25 pages.
5. Kamkina E. O. A concept of the personal space speaking in English language//Philology and culture. Ch.2. Tambov, 2001.
6. Prokhorov A.V. Internationalization as leading value of the academic community//Social and economic phenomena and processes. – 2012. – No. 3 (37). – Page 157-161.
7. Will Hutchinson. The relationship between students and teachers in China and how it differs from the UK. [Electronic resource]. – Electron. it is given. – Access mode: <http://teach-english-in-china.co.uk/the-relationship-between-students-and-teachers-in-china-and-how-it-differs-from-the-uk/>
8. Jessica Chang. Universal Consensus Concept of personal space in China [An electronic resource]. – Electron. it is given. – Access mode: <http://www.universalconsensus.com/2012/03/06/personal-space-in-china/>

Подходы к оценке качества программ физической культуры в системе высшего образования: российская и международная практика

Чайковская Ольга Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный строительный университет (национальный исследовательский университет)»,
olga-chajkovskaja@mail.ru

В статье анализируются существующие подходы к оценке результативности (качества) программ физической культуры, реализуемой в условиях вуза. В работе определены инструменты, позволяющие оценивать качество программ физической культуры в системе высшего образования, в частности показано, что для комплексной реализации компетентностного подхода необходимо учет следующих трех факторов: во-первых необходимо удовлетворить потребности в повышении профессиональных знаний, позволяющих разработать собственную стратегию сохранения и повышения уровня физического развития и привлечения к здоровому образу жизни; во-вторых создания ценностно-мотивационных установок, формирующих психологическую ориентацию на решение личностных и профессиональных проблем с помощью элементов парадигмы здорового образа жизни, а также устойчивость по отношению к негативному влиянию социума; в-третьих - формирования или сохранения на достаточном для успешной профессиональной деятельности уровня физического развития с помощью физических упражнений.

Ключевые слова: программы физической культуры, студенческая молодежь, ценностные установки, педагогические измерения, компетентностных подход

Международные исследования физической активности населения указывают на то, что все больше населения отказывается от физической активности. На основании данных исследования, включающего 122 стран было выявлено от 25% до 33% населения не обладают информацией о пользе физических упражнений, при этом со всех наблюдаемых странах более половины населения не занимаются физической культурой или спортом регулярно и этот процент постоянно повышается в странах с низким уровнем дохода¹. Все это является причиной повышения уровня заболеваемости хроническими заболеваниями сердечно-сосудистой системы, депрессии, синдрома хронической усталости, эпидемии ожирения, распространения вредных привычек. Кроме того, многочисленные исследования в области результативности физической активности указывают на то, что она положительно влияет на успех в профессиональной деятельности, так как существенно увеличивает память и когнитивные функции².

Для сохранения здоровья населения необходимо усилить информированность населения в данной области, а также повышение результативности усвоения привычек здорового образа жизни, в которые входит и необходимость регулярной физической активности, развития распространения в обществе ценностей здорового образа жизни³.

В этих условиях система высшего образования является фактически единственным инструментом, позволяющим институционализированно достичь данных целей, и кроме того, стать источником положительного внешнего эффекта на окружающих, привлекать все больше людей к ценностям здорового образа жизни. Однако значительное количество педагогических исследований в области физической подготовки студентов указывает на то,

¹ To, Q. G., Chen, T. T., Magnussen, C. G., & To, K. G. (2013). Workplace physical activity interventions: a systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 27(6), e113-e123.

² Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J., & Spain, C. (2007). Physical education and physical activity: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*. 77(8), 435-463.

³ Иванов А. В., Иванченко Ю. Н. Стратегическое развитие отрасли физической культуры и спорта // ППМБПФВС. 2008. №6

что ее уровень эффективности недостаточен, у будущих специалистов не формируются привычки здорового образа жизни, зачастую и информированность относительно пользы регулярной физической активности находится на низком уровне, при этом данная проблема характерна фактически для всех стран мира (кроме ряда стран Юго-Восточной Азии).

С другой стороны, в ряде исследований показано, что физическая активность в ВУЗе фактически предоставляет наибольшее количество возможностей для усвоения привычек здорового образа жизни чем это позволяет школьное образование. В большей степени это связано с разнообразием программ физической культуры, отражающих индивидуальные предпочтения обучающихся¹.

Современная система образовательных стандартов высшего образования в России предполагает применение компетентностного подхода, наличие измеримых целей усвоения отдельных дисциплин и образовательных программ в целом.

В современных рабочих программах дисциплины «Физическая культура», реализуемых в высших учебных заведениях при реализации образовательных программ, не связанных с физкультурой и спортом, определяются по уровням шкалы компетентности цели достижения занятий физической культурой в ВУЗах. В частности, на ступени «владеть» в большинстве программ указывается на то, что ключевой целью является то, что «выпускник должен самостоятельно, методически правильно использовать методы физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»².

Также, анализ их содержания указывает на то, что в них также могут содержаться требования к выполнению реферата на заданную тему в соответствии с определенными требованиями, а также ряд определенных целевых установок, характеризующих общее физическое состояние выпускника, такие как выполнение нормативов бега на 100 и 3000 метров юношами (100 и 2000 метров девушками соответственно), прыжков, наклонов корпуса, упражнений на пресс, приседаний, количество прыжков со скакалкой за одну минуту, отжимания и подтягивания.

Также, в большинстве программ указывается, что студенты получают зачет только в случае, если выполнено более 70-80% нормативов. Таким образом, в современной системе высшего образования нормативно определяется необходимость достижения целей, связанных с развитием навы-

ков и привычек здорового образа жизни и достижения оптимальной для человека формы, в то время как ее характеристики определяются рядом постепенно увеличивающихся нормативов и выполнением рефератов на заданную тему.

Однако исследования указывают на то, что современный уровень физической подготовки выпускников школ постоянно снижается, увеличивается количество студентов, обладающих вредными привычками, хроническими заболеваниями, а также избыточной массой тела. К одной из причин сложившейся ситуации необходимо отнести то, что в современном школьном образовании обучающиеся заинтересованы в большей степени в успешной сдаче тестов ЕГЭ для более успешного поступления в вуз, чем в гармоничном физическом или интеллектуальном развитии, поэтому занятиям физической культуре уделяется все меньше внимания в старших классах школы.

Таким образом, применение стандартных тестов для оценки результативности программы могут не отражать улучшений физического состояния студентов, имеющих низкий уровень на начало освоения программы высшего образования. В ряде случаев программа позволяет существенно улучшить состояние физической формы, но не позволит достичь целевых показателей нормативов.

С другой стороны, студенты, обладающие высоким уровнем спортивной подготовки, могут не только не повысить, но и существенно снизить уровень активности, и при этом успешно сдавать постепенно повышающиеся нормативы. Следовательно, подход к педагогическим измерениям, связанным только с написанием реферата и сдачи нормативов, по мнению автора, не отражает сущность компетентностного подхода, заключающегося в достижении комплексных целей, имеющих влияние ценностные установки и привычки, сохраняющиеся у обучающихся на протяжении всей жизни.

Следовательно, результативность реализуемой программы физической культуры в условиях ВУЗа может не отражать достижение поставленных целей. Студенты, привлекаемые к спортивному образу жизни, могут так и не быть отнесены к определенному уровню компетенции из-за недостаточно успешной сдачи нормативов. Все это говорит о том, что в современной системе преподавания физической культуры возникает противоречие между принятыми подходами к формированию компетенций и методами их оценки.

В этой связи возникает необходимость переосмысления современной российской и международной практики оценки качества программ физической культуры в системе высшего образования, поиска новых инструментов и методов педагогических измерений³. Так как, согласно международным исследованиям, проблема недостаточной вовлеченности студентов в процессы совершенствования уровня

¹ Масалова О.Ю. Методологические подходы к формированию физической культуры студента в высшей школе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №3 (103).

² Например, аналогичные условия определены в РПД дисциплины «Физическая культура» http://ksei.ru/netcat_files/userfiles/EIOS/380301FK/Prikladnaya_fizicheskaya_kultura.pdf

³ Adams, T.M. II., Graves, M.M., & Adams, H.J. (2006). The effectiveness of a university level conceptually-based health-related fitness course on health-related fitness knowledge. *Physical Educator*, 63(2), 104-112

физической активности характерны и для стран ЕС и США, несмотря на высокий уровень развития спорта в системе высших учебных заведений.

В современных исследованиях показана связь между рядом характеристик педагогического процесса в области физической культуры студентов, значимых для поиска новых подходов к педагогическим измерениям.

В частности исследование, проведенное на основании анкетирования студентов в 150 университетах США показало, что обучаемые не имеют достаточного уровня знаний относительно значимости физической культуры для поддержания и укрепления здоровья, при этом не была определена и зависимость между уровнем компетентности в данной области и физической активностью. Зачастую обладающие знаниями о пользе физических упражнений студенты не занимаются регулярно физической культурой, в то время как студенты, не владеющие такой информацией - посещают регулярные тренировки¹.

Между тем в других исследованиях показана зависимость между психологическими особенностями личности, связанными с потребностями преодолевать трудности наиболее рациональным способом и потребностями в регулярной физической активности. При этом в тех же исследованиях показано, что данные установки формируются именно посредством воспитательных действий в процессе преподавания физической культуры в системе образования. Также показано, что эффективность преподавания физической культуры в первую очередь основывается на поиске инструментов мотивации, формирующей ценностные установки студентов в области сохранения или формирования привычек здорового образа жизни². При этом обучающиеся могут не обладать глубокими знаниями в области пользы физической активности и ее влияния на социальную и профессиональную сферу.

Следовательно, при оценке качества программ физической культуры в системе высшего образования необходимо учитывать не только знания в данной области и выполнение ими необходимых нормативов физического развития, но и оценивать сформированность ценностных установок в области привлечения к здоровому образу жизни.

Таким образом, говоря об оценке качества программ физической культуры в системе высшего образования необходимо определить инструменты педагогических измерения относительно следующего:

- повышение профессиональных знаний в данной области, позволяющих разработать собственную стратегию сохранения и повышения уровня физического развития, привлечение к здоровому образу жизни;

- создание ценностно-мотивационных установок, формирующих психологическую ориентацию

¹ Там же

² Kulinna, P.H., & Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 80-84.

на решение личностных и профессиональных проблем с помощью элементов парадигмы здорового образа жизни, формирование устойчивости по отношению к негативному влиянию социума;

- сохранение на достаточном для успешной профессиональной деятельности уровня физического развития с помощью физических упражнений.

Относительно первого необходимо отметить, что значимость теоретической подготовки в области физической культуры значительна, в то время как компетентность в данной области согласно значительному количеству реализуемых в настоящее время программ относится к написанию реферата на заданную тему. Между тем, по мнению автора, наиболее подходящим инструментом педагогических измерений является применение тестовых заданий с выбором одного верного ответа из нескольких. По мнению автора, в состав данного теста должны входить вопросы, отражающие значимость регулярных занятий физической культурой и спортом для повышения качества социальной и профессиональной жизни, влияния на психоэмоциональную сферу, объективные показатели здоровья сердечно-сосудистой системы, основанные на современных результатах исследований.

По отношению к мотивационной сфере необходимо, чтобы в процессе освоения программы у обучающихся были сформированы ценностные установки на продолжение занятиями физической культурой. Данные показатели могут быть измерены с помощью специализированных психологических опросников, учитывающих особенности региона, программы обучения, гендерной структуры. По мнению автора целесообразно данные оценки проводить как в начале, так и в конце обучения для оценки качества программы обучения для оценки качества программы, так как результативность занятий физической культуры в ВУЗе определяется тем, будут ли будущие специалисты в той или иной области регулярно посвящать время физической активности, придерживаться здорового образа жизни. При этом в настоящее время качество программ физической культуры в системе высшего образования с позиции психологических установок фактически не изучается.

По отношению к показателю повышения или сохранения достаточном уровне физического развития необходимо отметить, что большинстве случаев оценки результативности реализации программы обучения не учитывается начальный уровень подготовки. Между тем, именно он является значимой характеристикой, основой для измерения достигнутого прогресса. В этих условиях необходимо, чтобы у обучающихся были значимые измеримые показатели прогресса, возможно, отличные от распространенных нормативов, значение которых в меньшей степени влияют на мотивацию студента. Например, к таким показателям можно отнести такие как процент мышечной и жировой ткани в организме, жизненный объем легких, ЧСС в состоянии покоя, средней и пиковой нагрузки.

Такие показатели, в большей степени характеризующие состояние здоровья, напрямую зависящие от физической активности чем физическая форма, могут оценить качество реализуемых учебных программ.

Реализация такого подхода потребует пересмотра системы педагогических измерений в области результативности занятий физической культуры в ВУЗе с одной стороны, с другой – потребует разработки соответствующих инструментов педагогических измерений, таких как разработка тестов в отношении формирования комплексных знаний в области физической нагрузки и ее влияния на здоровье, психоэмоциональное состояние и профессиональные качества специалистов.

Предлагаемый подход позволит реализовать компетентностный подход в традиционно проблемной области современного высшего образования так как позволит учесть:

- недостатки программ физической культуры в системе высшего образования;
- современные достижения в области определения и повышения их эффективности;
- многоаспектно оценить качество их реализации с позиции приобретаемых знаний, навыков и улучшения физической формы обучающихся.

Литература

1. Adams, T.M. II., Graves, M.M., & Adams, H.J. (2006). The effectiveness of a university level conceptually-based health-related fitness course on health-related fitness knowledge. *Physical Educator*, 63(2), 104-112
2. To, Q. G., Chen, T. T., Magnussen, C. G., & To, K. G. (2013). Workplace physical activity interventions: a systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 27(6), e113-e123.
3. Keating, X.D., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B. et al. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 333-349.
4. Kropski, J.A., Keckley, P.H., & Jensen, G.L. (2008). School-based obesity prevention program: An evidence-based review. *Obesity*, 16(5), 1009-1013
5. Kulinna, P.H., & Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 80-84.
6. Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J., & Spain, C. (2007). Physical education and physical activity: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*. 77(8), 435-463.
7. Иванов А. В., Иванченко Ю. Н. Стратегическое развитие отрасли физической культуры и спорта // ППМБПФВС. 2008. №6.
8. Шуняева Е. А. Физическое воспитание студентов вуза с различной структурой физической подготовленности // Вестник спортивной науки. 2007. №2.
9. Масалова О.Ю. Методологические подходы к формированию физической культуры студента в высшей школе // Вестник Адыгейского государст-

венного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №3 (103).

10. Булавкина Т. А. Критерии оценки физической культуры студентов с точки зрения их личностной значимости // Новые исследования. 2011. №26.

11. Семенов С.А., Гжемская Н.Х., Галлямова О.Н. Педагогические условия, необходимые для адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности во время занятий физической культурой // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. №2 (120).

Approaches to assessing the quality of physical education programs in higher education: Russian and international practice

Chaikovskaya O.E.

Moscow State University of civil engineering (National research University)

In article issued usage approaches to assessing the effectiveness (quality) of programs of physical culture, implemented in the conditions of the university. It was determined that the tools that allow to evaluate the quality of physical education programs in the higher education system, it is necessary to increase the professional knowledge in this field, allowing student young to develop their own strategy for maintaining and increasing the physical development level, engaging in a healthy lifestyle; the creation of value-motivational attitudes that form a psychological orientation toward the solution of personal and professional problems with the help of elements of the paradigm of a healthy lifestyle, stability in relation to the negative influence of society; and also the formation or preservation of a level of physical development sufficient for successful professional activity with the help of physical exercises.

Key words: programs of physical training, student youth, value-motivational attitudes, pedagogical dimensions, competence approach

References

1. Adams, T.M. II., Graves, M.M., & Adams, H.J. (2006). The effectiveness of a university level is based on health-related fitness knowledge. *Physical Educator*. 63 (2), 104-112
2. To, Q. G., Chen, T. T., Magnussen, C. G., & To, K. G. (2013). Workplace physical activity interventions: a systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 27 (6), e113-e123.
3. Keating, X.D., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B. et al. (2009). An analysis of the research on student health-related fitness knowledge in K-16 programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 333-349.
4. Kropski, J.A., Keckley, P.H., & Jensen, G.L. (2008). School-based obesity prevention program: An evidence-based review. *Obesity*, 16 (5), 1009-1013
5. Kulinna, P.H., & Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes towards teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 80-84.
6. Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J., & Spain, C. (2007). Physical education and physical activity: Results from the school health policies and programs study. 2006. *Journal of School Health*. 77 (8), 435-463.
7. Ivanov A. V., Ivanchenko Yu. N. Strategic development of the physical culture and sports industry // ППМБПФВС. 2008. № 6.
8. Shunyaeva EA Physical education of university students with different structure of physical readiness // *Vestnik sportivnoy nauki*. 2007. № 2.
9. Masalova O.Yu. Methodological approaches to the formation of the student's physical culture in higher education // *Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*. 2012. № 3 (103).
10. Bulavkina, TA, Criteria for assessing the physical culture of students in terms of their personal significance, *New Research*. 2011. № 26.
11. Semenov SA, Gzhemskaya N.Kh., Galliamova O.N. Pedagogical conditions necessary for the adaptation of students to future professional activities during physical training // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2015. №2 (120).

Применение электронного образовательного ресурса как фактор повышения качества обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в военном вузе

Швец Татьяна Петровна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры иностранных языков, Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, tanyashvetz@gmail.com

Статья посвящена разработке и внедрению электронного образовательного ресурса для практики преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в военном политехническом вузе; в материале описываются особенности, цели и возможности использования ЭОР для самостоятельного обучения профессионально-ориентированному английскому языку, представлена схема основных разделов и режимов работы с размещенными в нем материалами, которые позволяют использовать гибкие формы взаимодействия преподавателя с учебной группой и приводятся результаты опроса обучающихся, составивших фокус-группу исследования.

Ключевые слова: разработка ЭОР, преподавание иностранного языка в высшей школе, применение ЭОР в преподавании; профессионально-ориентированный иностранный язык, самостоятельное изучение иностранного языка, изучение военной иноязычной лексики.

Внедрение новых образовательных стандартов высшего военного профессионального образования обусловило необходимость коренных изменений в образовательном процессе современного военного вуза, что предполагает обновление содержания обучения на основе новых информационных технологий. Необходимость реализации образовательных программ с использованием электронных ресурсов и дистанционных технологий обучения отмечается в документах Министерства образования и науки Российской Федерации. Согласно п. 53 Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» самостоятельная работа обучающихся является одним из видов учебных занятий [1], которой уделяется все больше внимания в учебном процессе.

В настоящее время отмечается постоянный интерес и увеличение потребности в электронных пособиях, которые реализуются на основе компьютерных технологий и сетей [2; 3]. Среди факторов, способствующих внедрению ЭОР в образовательный процесс, вслед за Т.А. Карачаровой стоит назвать введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, которые предполагают сокращение аудиторных часов и увеличение часов самостоятельной работы студентов [4, с. 70].

Все чаще в качестве одного из наиболее перспективных и актуальных инструментов совершенствования системы высшего профессионального образования рассматривается создание и использование в учебной деятельности электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

По утверждению Е. Ю. Игнатъевой, в современном образовательном процессе на фоне снижения значимости формализованных знаний особое значение приобретает способность к эффективному самообучению, социализация субъектов образовательного процесса в динамичной и неопределенной социальной и профессиональной средах, а также повышение ответственности обучающегося и его активности в приобретении и передаче знаний [5, с. 12].

Обязательным требованием к организации учебного процесса в настоящее время является максимальная рационализация процесса обуче-

ния. При этом современная методика обучения иностранным языкам может быть в полной мере рациональной только при активном внедрении мультимедийной поддержки. По мнению Н.В. Барышникова, результативность формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции удваивается при интеграции самообучения и мультимедийных ресурсов [6, с. 4].

Особенно востребованы данные ресурсы в аспекте обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, так как темпы развития техники и современных устройств постоянно увеличивается, что не может не сказываться на сфере преподавания технического английского языка и аспектов перевода в данной области. Классическая печатная форма учебников по иностранному языку имеет ряд неоспоримых преимуществ, однако наряду с этим обладает одним существенным недостатком: медленной обновляемостью материалов при относительно высокой стоимости публикации тиража, что является существенной трудностью для переиздания учебных пособий в современной экономической ситуации. При этом обучающиеся теряют интерес к изучаемой дисциплине, так как неактуальные тексты, которые, как правило, являются системообразующей основной большинства пособий, делают процесс работы с ними неинтересным.

Для актуализации образовательного процесса в данной сфере параллельно с классической печатной формой учебников наиболее целесообразным представляется целевая разработка и использование электронного образовательного ресурса, который дает возможность своевременного обновления материалов, внесения корректив и дополнений как в текстовую, так и в лексическую часть.

Проанализировав роль электронного образовательного ресурса в современном образовательном процессе, была сформулирована задача разработать электронный образовательный ресурс по обучению профессионально-ориентированному иностранному языку. В качестве основных целей разработки ЭОР были определены следующие:

- простая и понятная для пользователя структура;
- наличие материалов, использование которых затруднено в ходе аудиторных занятий (видео-файлы, объемные текстовые документы, подробные англоязычные схемы и т.д.);
- наличие обратной связи с преподавателем;
- возможность постоянного обновления материалов;
- использование современных средств разработки;
- повышение эффективности самостоятельной работы обучающихся профессионально-ориентированному иностранному языку.

Созданный ЭОР получил название "Military Education" («Военное образование»). Он представляет собой набор структурированных веб-страниц, на которых представлены различные типы обучающих материалов:

- неадаптированные иноязычные тексты, снабженные наглядными изображениями и схемами;
- неадаптированные видеоматериалы на иностранном языке;
- упражнения для запоминания профильной военной лексики на английском языке;
- тесты на знание лексики по наиболее частотным военно-специализированным тематикам и дополнительные информационные материалы по основным разделам ЭОР.

Также в структуру электронного образовательного ресурса входят статьи новостных изданий по тематике, соответствующей разделам ресурса; боевые уставы иностранных государств, инструкции для военнослужащих иностранных государств по применению различных типов вооружений и ряд других материалов военно-профессиональной направленности.

В ходе разработки наиболее удобной, как для разработчиков из числа преподавателей, так и для пользователей из числа обучающихся, показала себя следующая структура:

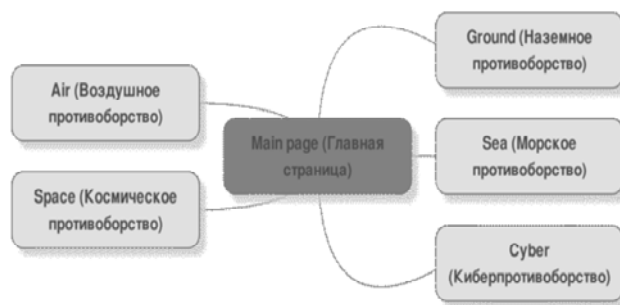


Рис.1 Структурная схема основных разделов ЭОР

Для того чтобы ЭОР логично дополнял учебную программу по дисциплине «Иностранный язык» в военном политехническом вузе, все подобранные автором материалы, представленные в структуре ресурса, логически связаны с разными образцами военной техники России и иностранных государств. Для навигации по ресурсу пользователю достаточно понять, к какой сфере относится необходимое для изучения вооружение или военная техника. Помимо этого, возможен простой и удобный просмотр разделов в любом порядке.

Стоит отметить ряд преимуществ использования ЭОР для преподавателя. Во-первых, формат электронного образовательного ресурса позволяет проводить занятия в форме самостоятельной работы с применением компьютерных систем, оставляя за собой роль руководителя и консультанта, а также быстро и эффективно контролировать знания обучающихся и задавать содержание и уровень сложности аттестационных мероприятий. Во-вторых, использование электронного образовательного ресурса дает преподавателю возможность использовать в течение практических аудиторных занятий актуальный материал, который, при необходимости, может быть быстро обновлен или изменен, если предыдущие версии утратили

свою информационную ценность, что особенно ценно при работе с языковыми дисциплинами профессионально-ориентированной направленности.

Применение в электронном образовательном ресурсе “Military Education” образовательных платформ stepic.org и quizlet.com позволило использовать инструменты для работы с лексикой в вариативном пользовательском режиме:

- Scatter – режим подбора русских и английских эквивалентов за определенный временной отрезок;
- Learn – введение английского аналога для русского выражения;
- Writing questions – режим работы с отработкой английского правописания 4 английских аналогов русских выражений;
- Flashcards – электронная версия лексических «карточек» с аудиовоспроизведением лексики на английском языке;
- Space race – игровая форма работы с лексикой, направленная на правильное написание английских слов за определенный отрезок времени;
- Speller – режим упражнений, в котором проверяется навык английского правописания с опорой только на единичное аудиовоспроизведение.

При работе с лексикой озвучивается их правильное произношение. Пользователь имеет возможность проверить усвоение лексики в режиме тестирования или аудирования, а также в форме игры, где нужно вводить перевод за определенный отрезок времени, набирая баллы за правильные ответы.



Рис. 2 Работа с лексикой в режиме тестирования

Кроме перечисленных выше режимов, благодаря использованию платформы quizlet.com ЭОР “Military Education” позволяет распечатывать списки созданной лексики по конкретной теме для формирования индивидуальных словарей обучающихся.

Помимо раздела, посвященного лексике, электронный образовательный ресурс “Military Education” содержит ряд аутентичных неадаптированных видеосюжетов о передовых образцах иностранной и российской боевой технике из ведущих англоязычных СМИ и профильных военных интернет-ресурсов. С их помощью обучающиеся тренируют навыки аудирования, написания эссе и восприятия различных акцентов английского языка.

Большую роль в развитии способности обучающихся осуществлять письменный и устный перевод в языковой паре «английский-русский» и устной речи на английском языке играют информационные таблицы с техническими данными по особо значимым видам российского и иностранного вооружения. Пример подобной инфографической схемы представлен на рисунке 3:

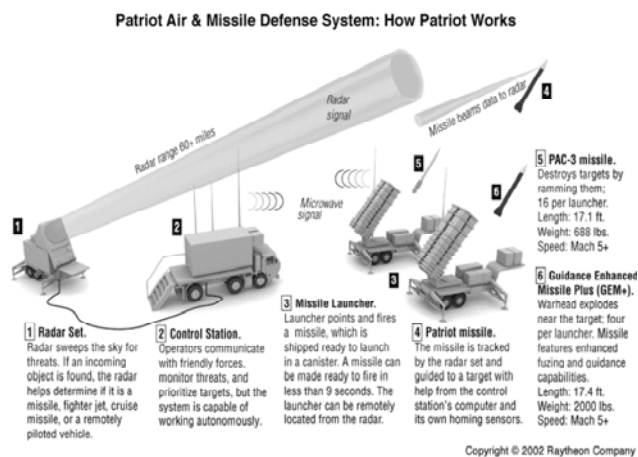


Рис. 3 Система ПВО и ПРО «ПЭТРИОТ»

Выше отмечалось, что при разработке ЭОР использовался адаптивный web-дизайн. Использование CSS3 при описании элементов позволяет не просто быстро адаптировать размеры web-страницы, но изменять саму ее структуру, заменяя элементы интерфейса на наиболее удобные при работе с данным типом устройства. Панель навигации, расположенная в верхней части страницы, при работе с планшетным компьютером или смартфоном заменяется пиктограммой, нажав на которую пользователь вызовет меню навигации. При работе со смартфоном, изменяется структура отображения разделов. Видеоматериалы и встроенные приложения для тестирования и работы с лексикой также автоматически изменяют свои размеры, не выходя за границы экрана устройства. Это позволяет максимально эффективно использовать малые размеры экрана.

Таким образом, электронный образовательный ресурс позволяет в удобном и современном режиме проработать большой объем специализированной англоязычной информации в индивидуальном режиме, подходящем каждому обучающемуся, а преподавателю – максимально эффективно использовать материал ЭОР в зависимости от уровня владения группой профессионально-ориентированным иностранным языком.

Среди несомненных плюсов разработанного ЭОР можно отметить большое количество актуальных видео- и текстовых материалов о передовых образцах российского вооружения. Данные материалы позволяют обучающимся сравнить технико-технологические характеристики отечественной техники с зарубежными аналогами и развивают чувство патриотизма.

Настоящий электронный образовательный ресурс прошел апробацию в процессе подготовки

команды обучающихся, участвующих в Международной олимпиаде курсантов образовательных организаций МО РФ в течение 2015-2016 учебного года, был доработан и обновлен в течение 2016-2017 учебного года и в данный момент используется как дополнительный образовательный ресурс в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в процессе преподавания дисциплин «Иностранный язык» и «Теория и практика перевода» на старших курсах.

Проведенные во время практических занятий тесты и анкетные опросы обучающихся, составивших фокус-группу, позволили сделать вывод, что применение ЭОР положительно сказалось при выполнении всех видов заданий для развития иноязычной коммуникативной компетенции. В ходе эксперимента в фокус-группе, состоявшей из 8 человек и обладавшей уровнем английского языка B1-B2, было проведено входное тестирование, целью которого было определение текущего уровня владения английским языком и знаний в области профессионально-ориентированного иностранного языка. После проведения 10 практических занятий с использованием материалов ЭОР и выполнения заданий на самостоятельную подготовку к ним было проведено аналогичное по уровню тестирование, результаты которого доказали эффективность разработанного ресурса. В частности, на 55% улучшилось знание профильной лексики и аббревиатур; на 40% – навыки обработки иноязычных неадаптированных текстов; на 38% проще стало работать с аутентичными видеосюжетами и на 24% – вести дебаты с использованием ТТХ определённого типа вооружения. Улучшение навыков и удобство работы с ЭОР при самостоятельной подготовке к занятиям и совершенствованию навыков работы с иностранной лексикой отметили 100% респондентов.

Результаты повторного тестирования обучающихся фокус-группы представлены в диаграмме на рисунке 4:

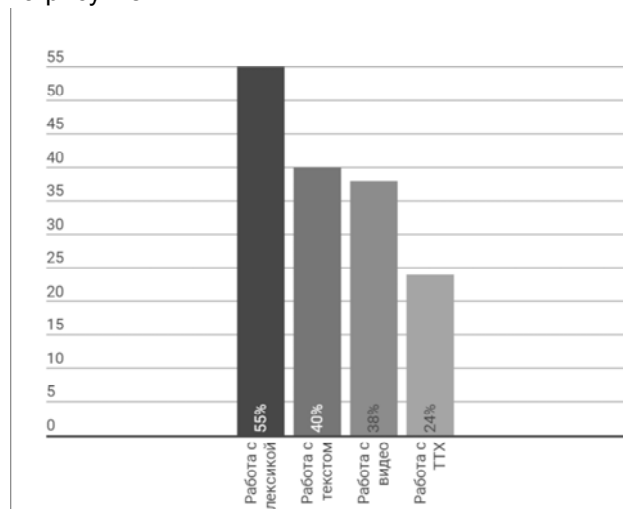


Рис. 4 Диаграмма улучшения работы с разными видами иноязычной информации после применения ЭОР

Приведенные выше данные позволяют говорить о эффективности внедрения ЭОР в процессе

самостоятельной подготовки обучающихся к олимпиаде и к аудиторным занятиям по профессионально-ориентированному иностранному языку, а также о прогрессе в процессе занятий с применением данного ресурса.

С марта 2016 года электронный образовательный ресурс «Military Education» используется в качестве дополнительного ресурса для дисциплины «Теория и практика перевода» во время практических занятий по дисциплине и в качестве мотивирующего фактора для наиболее успешно осваивающих предмет обучающихся.

Самостоятельное обучение при поддержке и контроле со стороны преподавателя с использованием электронного образовательного ресурса способно обеспечить более качественное формирование и развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся военного технического вуза в современных условиях обучения.

Таким образом, электронный образовательный ресурс позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания упражнений и текстов, разбираемых на практических занятиях и выступающих в качестве задания на самостоятельную подготовку.

Опираясь на данные, полученные в результате проверенного опроса обучающихся в фокус-группе, использование электронного образовательного ресурса при подготовке к практическим занятиям по дисциплине «Иностранный язык» и к участию в Международной олимпиаде позволяет им:

- обнаружить пробелы в знаниях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Теория и практика перевода»;
- развивать умение анализировать языковые структуры иностранного языка;
- развивать чувство индивидуальной ответственности за прогресс в знаниях;
- совершенствовать навыки самостоятельной работы;
- повысить уровень компьютерной грамотности.

Эффективность обучения иностранному языку для профессионально-ориентированных целей достигается при рациональном сочетании разных форм заданий и постоянной актуализации учебного материала, применении инструментов, которые облегчают работу с лексическими единицами по тематическим разделам курсов и оптимальном соотношении использования материалов ЭОР и печатных учебных пособий в практике преподавания иностранного языка и при самостоятельной работе обучающихся по дисциплинам «Иностранный язык» и «Теория и практика перевода».

Совершенствование системы высшего образования сегодня предполагает переход к активному приобретению знаний обучающимися в процессе самостоятельного обучения под руководством преподавателя с использованием электронных образовательных ресурсов. В соответствии с данной тенденцией внедрение ЭОР в педагогическую практику обучения дисциплинам языкового цикла в

политехническом вузе позволяет быстрее, легче и качественнее сформировать у обучающихся профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию, а также повысить их мотивацию к самостоятельному обучению профессионально-ориентированному иностранному языку.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Доступно по URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/> (дата обращения 01.04.2018).

2. Матухин Д. Л. Методический потенциал электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. — 2014. — №21. — С. 658-659. — Доступно по URL <https://moluch.ru/archive/80/14266/> (дата обращения: 28.02.2018).

3. Гришаева А. В. Использование формы смешанного обучения в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей. [Электронный ресурс]. Доступно по URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-formy-smeshannogo-obucheniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-studentam-neyazykovyh-spetsialnostey> (дата обращения 2.02.2018).

4. Карачарова Т. А. Подготовка образовательного контента для обучения кураторов дистанционного обучения в виртуальной образовательной среде // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». - 2016. - Т. 8, № 3. - С. 70-78.

5. Игнатъева Е. Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2009. – 42 с.

6. Барышников Н. В. Векторы развития рациональной методики обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции «Перспективы развития языкового образования в неязыковом вузе» (г. Таганрог, 14-16 июня 2012) – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2012. – С. 3-6.

Application of electronic educational resource as an increasing quality factor of teaching professionally oriented foreign language in the military academy

Shvets T.P.

Mozhaysky Military Space Academy

The paper is dedicated to the development and introduction of an electronic educational resource (EER) for the practice of teaching English as a professionally-oriented foreign language in a military polytechnic university. The material describes the main features, goals and opportunities for using the EER for self-learning professionally-oriented English language. A scheme of the main sections and modes of work with materials of the EER allows using flexible forms of interaction between the instructor and the training group. The data of the experiment and results of a survey of students who made up the focus group of the study are represented in the article.

Key words: Electronic educational resource development; teaching of English; using EER in teaching process; professionally-oriented English language; self-learning of a foreign language; military lexics studying.

References

1. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2013 No. 1367 "About the statement of the Order of the organization and implementation of educational activities for educational programs of the higher education – to programs of a bachelor degree, programs of a specialist programme, programs of a magistracy". Well on URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/> (it is reaped addresses 01.04.2018).
2. Matukhin D.L. Methodical potential of electronic educational resources in training in a foreign language in higher education institution//the Young scientist. — 2014. — No. 21. — Page 658-659. — Well on URL <https://moluch.ru/archive/80/14266/> (date of the address: 2/28/2018).
3. Grishayeva A. V. Use of a form of the mixed training in teaching a foreign language to students of not language specialties. [Electronic resource]. Well on URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-formy-smeshannogo-obucheniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-studentam-neyazykovyh-spetsialnostey> (date of the address 2/2/2018).
4. Karacharova T. A. Preparation of educational content for training of curators of distance learning in the virtual educational environment//the Messenger ЮУрГУ. Series "Education. Pedagogical sciences". - 2016. - Т. 8, No. 3. - Page 70-78.
5. Ignatyeva E. Yu. Improvement of educational process in modern higher education institution: автореф. yew. ... Dr.s пед. sciences. – Veliky Novgorod, 2009. – 42 pages.
6. N. V. profiteers. Vectors of development of a rational technique of training in foreign languages in not language higher education institutions//the Collection of articles on materials II of the International scientific and practical conference "The Prospects of Development of Language Education in Not Language Higher Education Institution" (Taganrog, on June 14-16, 2012) – Taganrog: TTI SFU, 2012. – Page 3-6.

Обучение двигательным действиям в дзюдо

Миловзорова Александра Владимировна,

аспирант кафедры физического воспитания и спорта, направленность подготовки: «теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», МГОУ, milovzorova25@gmail.com

Железняк Юрий Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор, МГОУ, jeleznyak@bk.ru

Методику обучения двигательным действием можно определить, как систему научно-обоснованных методов, приемов и способов преподавания. В работе показано, что обучение дзюдо как педагогический процесс имеет целью создание у обучающихся совокупности специальных умений и навыков в условиях непрерывного осуществления задач комплексного физического развития. Содержание дидактических единиц учебного материала, осваиваемых в учебном процессе в целом всегда должны быть направлены на реализацию определенной спортивно-педагогической задачи.

Ключевые слова: обучение, двигательное действие, умение, навык, техника дзюдо, мышление.

Применение различных методов обучения техническим действиям проявляется в зависимости от возрастных особенностей. Чем меньше возраст ребенка, тем в принципе беднее его опыт его двигательной деятельности и тем большее значение должны занимать инструменты обеспечения визуализации. Необходимо отметить, что младшие школьники проявляют нередко наблюдательность, а дошкольники склонны к предметному, образному мышлению. Для их поведения характерны познавательные формы («рефлексы подражания и повторения» по Красногорскому). Обучающиеся школьного возраста, обладая развитым навыком мыслить более практично и отвлеченно, в условиях когда образы не подкрепляются опытом, предпочитают опираться на чувственные восприятия и представления.

На начальном этапе надо с помощью доходчивых образных объяснений органически связывать наглядность с возможно глубоким осмыслением сути изучаемых двигательных действий, их назначения, правил выполнения.

Основные технические действия борьбы и, как правило, других видов спорта – это движение. Изучение движений в целом и их тренирующих действий, в частности, имеет не только теоретический смысл, но значимость для практики. Необходимость предварительного представления, изучаемого или выполняемого упражнения на результат, отмечались ведущими специалистами (Н.Т. Озолин, М.Л. Укран, В.В. Белинович).

При изучении процессов образования двигательных навыков надо в особенности подчеркнуть важнейшее значение двигательного представления (о движении или двигательном действии). Усвоение действий должно быть основано на сформированной программе, которая определяет комплексный образ действия и направления его совершенствования. Формирование такого образа является основой психологической предпосылки реализации любого двигательного действия. С помощью такого подхода обучаемые усваивают совокупность внутренних связей элементов действия, последовательность их этапов и внешние связи изучаемого одного действия с аналогичными. При этом без глубокого понимания внутреннего содержания, осознания всего объема сведений о действии невозможно качественное и устойчивое его освоение.

Дзюдоисты постигают технику данного спорта на каждом последовательном уровне, опреде-

ляющим степень сформированности действия. Двигательные умения и навыки определяют уровень владения дзюдоистами техническими действиями. Для формирования двигательного умения необходимо активное участие в учебно-тренировочном процессе, а также в процессе анализа сути поставленных задач, условия выполнения действия, а также формирует базовые навыки управления движениями.

Показателями того, что необходимый уровень техники освоена дзюдоистами на уровне закреплённого двигательного умения, выражаются в следующем: а) постоянное внимание на последовательной составляющих изучаемое действие операциях; б) непостоянность результата действия, отсутствие единообразной техники действия, наличие нарушений в технике исполнения под воздействием отвлекающих факторов; в) отсутствие слаженности движений, приводящее к сопоставимо невысокой скорости выполнения технического действия.

Практика показывает, что многие дзюдоисты могут успешно освоить достаточное количество технических действий до стадии умения, навык сформировать удается не всем. Согласно положениям работ П. Я. Гальперина (2005) в случае, если преподавателем повышаются требования к действию, то в этом случае необходимо переучиваться, следовательно, значительное количество действий усваиваются на таком качественном уровне, которое не позволяет достигать значительных спортивных результатов.

В процессе многократного повторения дзюдоистами действия оно становится освоенным и привычным, однако на это могут быть затрачены месяцы или даже годы. Устанавливаются прочные связи между операциями, что обеспечивает их слитность, у дзюдоистов исчезает потребность в постоянной концентрации внимания. Это становится причиной того, что двигательное умение автоматизируется и становится двигательным навыком.

В процессе обучения мы сталкиваемся, прежде всего, с тем, что создание ясного и четкого двигательного представления у занимающихся – главное условие обучения спортивной технике.

При этом важно отметить, что двигательное представление включает в себя представление не только о структуре движений, но и об их скорости, условиях, проявляемых при этом, обо всем том, что органически связано с внутренней и внешней средой, именно так понимал представление о движении П.Ф. Лесгафт.

Можно сказать, что образование двигательного навыка начинается не с момента практического выполнения (как это нередко считалось), а раньше вместе с созданием представления об изучаемых движениях, так как человек, спортсмен, в частности, не может сделать того, чего он предварительно не представляет. Представление движений целесообразно использовать как методический прием, ускоряющий процесс обучения, а также при необходимости устранения ошибок или переделки уже усвоенных навыков.

Стало быть, движение и мысленное представление есть динамическое представление.



Рис. 1. Психологическая структура двигательного навыка

Иными словами, ученик должен мысленно представить выполнение движений так, как это происходило на самом деле. Об этом И.М. Сеченов говорит, что «...в отношениях движений, за которыми глаз в силах уследить, представляемое и действительное совпадают друг с другом».

Формирование навыка двигательного действия основывается на постановке задачи, поиска и разучивания оптимального способа решения, который и по-сути составляет процесс обучения. Тренер транслирует целевые установки посредством демонстрации способа ее решения. После того как движения были продемонстрированы в первый раз у учеников создается общее представление об условиях двигательной задачи и совокупности соответствующих элементов в подходах к ее решению.

Данные акценты весьма значимы, поскольку именно они формируют целевую установку на освоение материала, координируют всю мыслительную, двигательную, осознанную, подсознательную деятельность обучаемого.

На этапе начального формирования навыка наиболее часть встречаются следующие группы ошибок.

- Лишние, отвлекающие от сущности процесса движения.
- Неверные движения по амплитуде и направлению двигательного действия.
- Нарушение ритма.
- Выполнение движения на невысокой скорости.
- Закрепощенность движения.

Начальное разучивание. На данном этапе действие выполняется в самой простой, «примитивной» форме. На данном этапе создается процесс формирования программы действия. Однако при этом представление, лежащее в его основе, недостаточно детализированное, точное.

Следующим этапом является углубленное, детализированное разучивание. Формируется навык по воспроизведению движения в деталях, точное согласно всех основных параметров (пространственным, силовым, временным), корректируются ошибки в отдельных деталях, продолжается формирование представления как программы действия – оно становится более точным, детализированным.

Закрепление навыка и дальнейшее совершенствование изучаемого действия. Для достижения данной задачи формируется автоматизация многих выполняемых элементов. Осмысленное вы-

полнение действия начинается с направленного формирования его ориентированной части, как ориентировочной основы действия (ООД), составляет общий логический проект изучаемого действия (в том числе его общую смысловую основу) и ключевые опорные точки (ООТ) формируемой программы ее реализации, т.е. более или менее определенно выявленные представления обоснованных моментов действия, составляющих его операции и условия его выполнения.

ООД включает зрительный обзор двигательной задачи и способы ее решения, основанный на наблюдении, логический образ (смысловой), основанный на объяснении, кинестетический образ, основанный на ощущениях, возникающих в попытках ее решить.

Детализированное разучивание. Постановка усложненных задач.

1. Создать подробную, детализированную ООД, осознаваемую во всех ООТ.

2. Освоить выполнение изученного действия с детализированным проговариванием вслух последовательности всех необходимых этапов действия и подходов к оценке контроля качества.

3. Создать идеомоторный (мысленный) образ осваиваемого двигательного действия.

4. Уточнить действие во всех ООТ, достигнуть цели минимальной вариации действия от оптимальных оценок категорий к его реализации.

Совмещение идеомоторного и реального выполнения осваиваемого двигательного действия является причиной повышения его точности. При создании изучаемого двигательного навыка необходимо на этапе закрепления и дальнейшего совершенствования действия поставить следующие цели по достижению.

1. Оптимальной для выполнения свободы и экономичности действия.

2. Определенной критериями значения скорости выполнения действия.

3. Определенной критериями обобщенности (вариативности) действия.

4. Автоматизированности изучаемого действия.

Применение теории последовательного формирования умственных действий по отношению к процессу освоения двигательных действий позволяет достигнуть высокой точности изучаемого двигательного навыка, так как на каждом этапе последовательно формируются специальные условия для предотвращения и коррекции ошибок.

Литература

1. Адашевский В.М. Ермаков С.С. Биомеханические аспекты технико-тактических действий в дзюдо // ППМБПФВС. 2011. №3.

2. Алиханов, И. И. Дидактические основы обучения броскам в спортивной борьбе / И. И. Алиханов // Спортивная борьба: ежегодник. – М., 1985. – С. 37–41.

3. Боген, М. М. Обучение двигательным действиям: учеб. пособие для студ., аспирантов и преподав. ин-тов физ. культуры / М. М. Боген. – М., 1981. – 58 с.

4. Борьба дзюдо / Я. К. Коблев, М. Н. Рубанов, В. М. Невзоров. – М.: Физкультура и спорт. – 1987. – С. 68–110.

5. Железняк Ю.Д. Образование в отрасли физической культуры и спорта. – Информационно-издательское управление МГОУ, 2016. С. 69–72

6. Ильин, Е. П. Двигательные умения и навыки / Е. П. Ильин // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 5.

7. Левицкий, А. Г. Управление процессом подготовки дзюдоистов с учетом уровня индивидуальной готовности к соревновательной деятельности: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Левицкий. – СПб: СПбГАФК, 2003.

8. Матвеев, Л. П. Основы спортивной тренировки / Л. П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 280 с.

9. Осипов А.Ю. Повышение уровня технического мастерства молодых борцов самбо и дзюдо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №2 (24).

10. Пасмуров Г. И. Педагогические условия формирования профессиональной этики тренеров по борьбе дзюдо // ОНВ. 2011. №5 (101).

11. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А. В. Родионов. – М.: Академический проект; фонд «Мир», 2004. – С. 44–46.

12. Свищев, И. Д. Система подготовки ближайшего резерва в борьбе дзюдо / И. Д. Свищев. – М.: Управление спортивных единоборств, 1979. – 71 с

13. Туманян, Г. С. Поэтапное освоение технико-тактических действий в спортивной борьбе: методические разработки для слушателей ВШТ, ФПК и студентов ГЦОЛИФК / Г. С. Туманян, В. Л. Деметьев. – М.: ГЦОЛИФК, 1990. – С. 13–16. Шестаков, М. П. Управление технической подготовкой спортсменов с использованием моделирования / М. П. Шестаков // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 3.

14. Шулика, Ю. А. Техничко-тактическая модель борца и методология его многолетней подготовки: учебное пособие для студентов ИФК / Ю. А. Шулика. – Краснодар: Краснодар. кн. изд-во, 1988. – 142 с.

15. Ямасита, Я. Боевой дух дзюдо: уникальная техника мастера / пер. с англ. Е. Гупало. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – С. 107.

Training in engine action in judo
Milovzorova A.V., Zheleznyak Yu.D.
MGOU

The method of teaching motor action can be defined as a system of scientifically based methods, methods and methods of teaching. Judo training as a pedagogical process is aimed at forming knowledge and skills of knowledge workers in the continuous implementation of the tasks of comprehensive physical development. The content of the educational material and the educational process as a whole should always be aimed at solving a certain sporting and pedagogical task.

Key words: training, motor action, skill, skill, judo technique, thinking.

References

1. Adashevsky V.M. Ermakov S.S. Biomechanical aspects of technical and tactical actions in judo//PPMBPFVS. 2011. No. 3.
2. Alikhanov, I. I. Didactic bases of training in throws in wrestling / I.I. Alikhanov//Wrestling: year-book. – M, 1985. – Page 37-41.

3. Bogen, M. M. Training in physical actions: studies. a grant for student., graduate students and teacher. physical in-t. cultures / M.M. Bogen. – M., 1981. – 58 pages.
4. Fight of judo / Ya.K. Koblev, M.N. Rubanov, V.M. Nevzorov. – M.: Physical culture and sport. – 1987. – Page 68-110.
5. Yu.D. iron ore. Education in branch of physical culture and sport. – Information and publishing management of MGOU, 2016. C. 69–72
6. Ilyin, E. P. Motive skills / E.P. Ilyin//Theory and practice of physical culture. – 2001. – No. 5.
7. Levitsky, A. G. Management of process of training of judoists taking into account the level of individual readiness for competitive activity: a car - реф. yew. ... Dr.s пед. sciences / A.G. Levitsky. – SPb: СПбГАФК, 2003.
8. Matveev, L. P. Bases of a sports training/L. P. Matveev. – M.: Physical culture and sport, 1977. – 280 pages.
9. Osipov A.Yu. Increase in level of technical skill of young fighters of sambo and judo//the KGPU Bulletin of V.P. Astafyev. 2013. No. 2 (24).
10. Pasmurov G.I. Pedagogical conditions of formation of professional ethics of trainers on fight of judo//ONV. 2011. No. 5 (101).
11. Rodionov, A.V. Psikhologiya of physical training and sport: the textbook for higher education institutions / A.V. Rodionov. – M.: Academic project; Mir fund, 2004. – Page 44-46.
12. Svishchev, I.D. Sistema of preparation of the next reserve in fight of judo / I.D. Svishchev. – M.: Management of combat sports, 1979. – 71 with
13. Tumanyan, G. S. Stage-by-stage development of technical and tactical actions in wrestling: methodical developments for listeners of VShT, FPK and students of GTsOLIFK / G.S. Tumanyan, V.L. Dementiev. – M.: GTsOLIFK, 1990. – Page 13-16. Shestakov, M. P. Management of technical training of athletes with use of modeling / L. S. Shestakov//the Theory and practice of physical culture. – 1998. – No. 3.
14. Shulika, Yu. A. Technical and tactical model of the fighter and methodology of his long-term preparation: manual for students of IFC / Yu.A. Shulika. – Krasnodar: Krasnodar. prince publishing house, 1988. – 142 pages.
15. Yamasita, I. Fighting spirit of judo: the unique equipment of the master / lane with English E. Gupalo. – M.: FAIR-PRESS, 2003. – Page 107.

Теоретические и методические вопросы развития метапредметных умений младших школьников

Семенова Татьяна Викторовна

аспирант, Вологодский государственный университет,
s.tatiana38@mail.ru

Современное образование предполагает необходимо развития компетентностного подхода, который в том числе заключается в развитии метапредметных умений, которые заключаются в побуждении их к самостоятельному получению знаний и усвоению программы обучения, к успешной социализации, формированию навыков саморазвития и самосовершенствования. В работе разработана классификации метапредметных умений, которая включает в себя навыки по определению целевой установки, по созданию контекста, определение значения и смысла терминов, оптимизировать поиск и структурирование информации, навыки по аргументации своей точки зрения, конструкции и реконструкции информации и решения проблем на основе совокупности заданных критериев. Также в работе показано, что критериями сформированности умения работать с информацией является успешность и самостоятельность при выполнении заданий на работу с информацией.

Ключевые слова: метапредметные умения, школьное образование, социализация, компетентностный подход, результативность образовательной деятельности

Умение младших школьников оценивать собственные действия и результаты своей деятельности выступает в качестве основы формирования метапредметных умений, побуждающий их к самостоятельному получению знаний и усвоению программы обучения, к успешной социализации, формирования навыков саморазвития и самосовершенствования.

Формирование системы универсальных учебных действий как элемент личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических характеристик личности, реализуется в рамках нормативно - возрастного формирования личностной и познавательной сфер ребенка. Образовательный процесс определяет составляющие и показатели учебной деятельности школьника и таким образом формирует зону ближайшего развития определенных универсальных учебных действий – меру их сформированности, соответствующей нормативной стадии развития и релевантной «высокой норме» развития, и определяет совокупность их свойств.

Современный федеральный образовательный стандарт начального общего образования определяет совокупность следующих требований к метапредметным результатам: способность ставить цель и задачи учебной деятельности, находить инструменты ее реализации; навыков проектирования, контроля и оценивания учебных действий; навыков определять причины достижения результатов и действовать в конструктивном русле; навыков применения знаково-символическими средствами представления информации, создавать модели изучаемых объектов и процессов, схемы решения практических и учебных задач; активное использование средств информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ), а так же различных способов поиска, сбора, анализа, обработки и отражения информации; овладения инструментами смыслового чтения; навыков оперирования логическими действиями сопоставления, анализа, синтеза, обобщения, классификации, построения рассуждений; наличие начальных сведений о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности.

По ФГОС начального общего образования не дается точного определения, что такое «метапредметные умения». Современные ученые, методисты, практикующие учителя отождествляют понятие «метапредметные умения» с понятием «универсальные учебные действия». В нашем понимании, понятие «умение» шире категории «действие». Сформированность действий является элементом, лежащим в основе умений, а усвоенный способ действия регулируется знанием.

Метапредметные умения – это усвоенные в результате полученных знаний и выработанных навыков способы выполнения всеобщих, надпредметных действий. Способ в свою очередь – это компонент динамической структуры деятельности, совокупность приёмов и методов, обеспечивающих её результат. Метапредметные умения, согласно А.В. Хуторскому, позволяют оперировать общими для всех предметов понятиями («первосмыслами»), лежащими в основе предметных понятий (например «проблема», «знак» и др.).

Наиважнейшее значение в наполнении метапредметных умений отводится развитию интеллектуальных и организационных умений, а также умениям работы с некоторыми источниками информации. По мнению Ю.В. Громыко, метапредметные умения – это присвоенные способы, надпредметные познавательные умения и навыки. Такие умения лежат в основе мышления как психического процесса характеризующего личность, согласно которому обучающийся учится отображать существенные признаки и межпредметные связи между явлениями окружающей действительности, осознает закономерности развития окружающего мира, учится действовать целенаправленно и планомерно. Метапредметные умения выступают как умения находить способы решения мыслительных задач. Конкретнее умение находить принцип (основную идею) решения задачи, основанном на связи известного с неизвестным. При этом анализ реализуется не посредством полного перебора эталонов, а синтетическим актом соотнесения условия с требованиями задачи.

К группе метапредметных умений, в основе которых, согласно Ю.В. Громыко, лежат усвоенные способы теоретического мышления относятся умения выделять и анализировать основное исходное противоречие исследуемой ситуации или решаемой задачи. Метапредметное умение состоит в том, чтобы мысленно изменять объект исследования, изучая его внутренние характеристики и отношения.

В качестве метапредметных умений Ю.В. Громыко выделяет способы творческого мышления. Опираясь на исследования автора, можно отдельно выделить метапредметное умение самостоятельно адаптировать знания под ситуацию, видеть новое в привычных, стандартных условиях, а также видеть новые функции уже знакомого объекта. В содержании умения видеть структуру изучаемого объекта при этом лежат усвоенные способы производить быстрый охват его частей и элементов,

соотносить друг с другом. К метапредметным можно отнести и умение находить альтернативное решение задачи, альтернативный подход к поиску, а так же и комбинировать ранее усвоенные способы решения проблемы в новый, создавая тем самым оригинальный способ решения задач. Для данного метапредметного умения характерно наличие креативности мышления.

Метапредметные умения работать с информацией в ряде исследований (М.Л. Кусова, Е.Ю. Храмова), интерпретируются, как умения понимать информацию и переводить её из одной знаковой системы в другую. В основе таких умений заложены усвоенные способы действий логического анализа, сравнения, синтеза, аналогий, умения семантического (обобщение) и лексического (совмещение, свёртывание) изменения информации.

В психолого-педагогической литературе данный тип метапредметных умений рассматривается как компонент информационно-интеллектуальной компетентности учащихся. Метапредметные умения в рамках данной компетенции выступают как усвоенные способы работы с информацией в процессе учебно-познавательной деятельности. К данным умениям необходимо отнести следующее:

- навыки по определению целевой установки;
- навыки по созданию контекста;
- определение значения и смысла терминов;
- умение оптимизировать поиск и структурирование информации;
- навыки по аргументации своей точки зрения, конструкции и реконструкции информации;
- навыки решения проблем на основе совокупности заданных критериев.

По мнению автора, критериями сформированности умения работать с информацией является успешность и самостоятельность при выполнении заданий на работу с информацией.

Измерением успешности освоения метапредметных связей является соответствие применяемых категорий и высказываний для формирования комплексности и точности обобщения отдельных явлений и фактов, рассуждений для обоснования, аргументации, доказательства и опровержения и рассуждений для выражения процедуры получения нового знания и процедур логического вывода (прогностическая функция). Уровень самостоятельности определяется в зависимости от того, требуется ли школьнику помощь для успешного выполнения задания.

Метапредметные умения, формируемые как усвоенные способы выявления противоречий в данных, формирования доказанных мнений, инструменты использования полученных результатов обучения в различных ситуациях, вопросам и проблемам. Также необходимо назвать навыки работы с такими категориями как понятия, суждения, умозаключения, вопросы.

Метод формирования данных умений включает в себя мыслительные операции, характерные для критического мышления. Эти умения формируют характер процесса рассуждения и аргументации: постановку целей, выявление проблем, формиро-

вание гипотез, формулирование и обоснование аргументов, прогнозирование их последствий, исследование и оценка альтернативных точек зрения. Следовательно, формируется применение ключевым интеллектуальных навыков и инструментов, к которым необходимо относить знания и понимание для применения таких инструментов как синтез, анализ и оценка сложных и неоднозначно определяемых ситуаций, задач и проблем. К ним необходимо отнести навыки выявления проблемы, анализа ситуации, оценка аргументации, комплексного изучения явлений и процессов, разработки критериев для оценки решений и достоверности источников информации, избегание необоснованных обобщений.

Согласно психологии личности, совокупность сформированных метапредметных умений выражаемые как инструменты и методы критического мышления обладают так же рефлексивным характером и относятся к общению, Данные умения связаны с познавательной функцией, мотивацией и самосознанием.

Опираясь на исследования (Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, Я. А. Пономарева), можно выделить четыре основных параметра, характеризующих такие умения: во-первых, это свойственная им быстрота и лёгкость выполнения заданий; во-вторых, присущая гибкость, когда в ходе ответов учащиеся переключаются с одного класса объектов на другой; в-третьих, оригинальность, которая определяется по частоте данного ответа к однородной группе; в четвёртых, для них характерна точность выполнения заданий.

Таким образом, анализ научной, педагогической литературы позволил отнести к метапредметным умениям, как усвоенным способам решения задач творческого характера: 1) умение воспринимать и осмысливать знания: самостоятельно выделять, формулировать проблему и выдвигать пути её решения, приводя доказательства, реализовывая разработанный план, делать выводы и обобщения; 2) умения творчески разрабатывать и использовать оригинальные способы решения задач в самых различных ситуациях: умение самостоятельно разрабатывать и применять высокоэффективные варианты рассказа, в том числе и наиболее сложные из них (дискуссии, доклады и научные сообщения и т. п.); 3) определённые организационные умения: корректировать ход своей деятельности в соответствии с предъявляемыми субъектом требованиями к ней и поставленными перед собой целями и задачами.

Существует ещё одна классификация метапредметных умений, которая основывается на результатах научных и практико-ориентированных исследований таких российских учёных, как В.В. Краевский, А.В. Хуторской [189, 190, 191]. Метапредметные умения, навыки и способы деятельности группируются ими в виде блоков личностных качеств, подлежащих диагностике, оценке и развитию.

Итак, I блок составляют когнитивные (познавательные) умения, такие, как умение задавать во-

просы, отыскивать причины явлений, чувствовать окружающий мир, обозначать своё видение проблемы.

Ко II блоку исследователи относят креативные (творческие) умения, а именно: вдохновенность, фантазия, чуткость к противоречиям, гибкость ума; раскованность чувств, мыслей, движений; критичность; прогностичность; наличие своего мнения.

III блок составляют оргдеятельностные (методологические) качества. В этом блоке учёными выделяются: умения осознавать цели учебной деятельности, умение их разъяснять; умение ставить цель и создать условия для её достижения; способность к рефлексивному мышлению, самоанализу и самооценке.

В IV блок входят коммуникативные умения, необходимые для осуществления взаимодействия с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; подразумевающие умение находить, преобразовывать и передавать информацию, а так же реализовывать различные социальные роли в коллективе и группе, пользоваться современными телекоммуникационными технологиями (Интернет-ресурсами).

Исследователи V блок выделяют, ориентируясь на мировоззренческие качества личности. К нему учёные относят: умение, как усвоенные способы саморазвития, которое в свою очередь предполагает движение и самопознание, способность обозначать своё место и роль в окружающем мире, в государстве, в семье, в коллективе в природе; умение обозначать свои общечеловеческие и национальные устремления.

Нам представляется возможным обобщить сведения о метапредметных умениях и результатах в таблицу «Сравнительная характеристика метапредметных образовательных результатов начального общего образования».

Обобщая результаты анализа исследований современных учёных в данной сфере, все метапредметные умения можно классифицировать как: регулятивные, когнитивные (включающие в себя усвоенные способы теоретического, творческого и критического мышления) и умения работать с информацией. Связующими элементами метапредметных умений будут соответствующие УУД, усвоенные знания способов деятельности и сформированные навыки.

В нашем понимании, к метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями.

Совокупность всех метапредметных (общеучебных) умений и навыков, которыми должны владеть школьники младших классов в результате обучения, можно условно разделить на следующие виды:

- организационные;
- информационные;
- интеллектуальные;
- коммуникативные.

Таблица 1.

Сопоставительная характеристика метаредметных образовательных результатов, получаемых в рамках начального общего образования

Освоенные в результате образовательного процесса универсальные учебные действия	Общеучебные умения и навыки, определяемые парадигмой Образовательной системе «Начальная школа 21 века»	Личностные качества личности ученика, согласно идеям А. В. Хуторского
Личностные действия: -ценностно-смысловая направленность школьников: знание этических норм, умение соотносить свои и чужие поступки с принятыми в обществе моральными принципами, - направленность в общественных ролях и межличностных взаимоотношениях.	Нравственно-оценочные умения: -определять ситуации и поступки, выявлять смысл совокупности своих оценок, мотивов, целей, - самостоятельно находить жизненные ценности, выражать их вербально и поступать в соответствии с ними, а также отвечать за свои поступки.	Мировоззренческие качества: - эмоционально-ценностные установки ученика, - умение определять свое место и роль в окружающем мире, семье, в коллективе, - патриотические и толерантные качества личности и т. п.
Регулятивные действия: - определение цели, - формирование плана, - формирование прогноза, - реализация контроля, - коррекция, - оценка, - саморегуляция.	Организационные умения: - выявлять и формировать цель деятельности, реализация его в виде плана, - реализация плана, - соотношение результата своей деятельности с целью и оценить его.	Организационно-деятельностные качества: - навыки осознания целей учебной деятельности, - умение постановки и достижения целей, - навыки рефлексивного мышления.
Познавательные действия: - определение познавательной цели; - поиск значимой для решения проблемы информации; - навыки структурирования знаний; - формирование речевого высказывания; - выбор инструментов, способов и методов решения задач, - рефлексия инструментов способов - постановка и формулирование проблемы.	Интеллектуальные умения: - получать информацию, ориентироваться в своей системе знаний и осознавать потребность в новом знании, добывать новые знания из различных источников - находить и обрабатывать информацию для получения результата, - трансформировать информацию из одной формы в другую.	Когнитивные качества: - навыки испытывать эмоции относительно окружающего мира, - умение формулировать вопросы, - умение находить причины явлений, - умение определять статус своего знания или незнания вопроса
Коммуникативные действия: - планирование сотрудничества с окружающими, - формирование вопросов -избегание и решение конфликтов, - умение выражать свои мысли и эмоции.	Коммуникативные умения: - докладывать свою позицию для других, посредством приемов монологической и диалогической речи, - понимание других позиций – наличие навыков по умению приходиться к соглашению с людьми, соглашаясь с ними своих интересов и взглядов, для командной работы.	Коммуникативные качества: - умение поиска и преобразование информации, - возможность выполнения различных социальных ролей в коллективе, - применять современные телекоммуникационные технологии
Креативные качества личности: - вдохновение, развитие фантазии и гибкости ума, чуткость к противоречиям, - раскованность в выражении своих мыслей, чувств, движений, - критичность суждений, - наличие обоснованного посредством системы аргументов мнения		

1. Организационные общеучебные умения и навыки позволяют обеспечить планирование, ор-

ганизацию, контроль, регулирование и анализ своей учебной деятельности учащимися. К которым относятся:

- формирование индивидуальных и коллективных учебных задач;
- предпочтение оптимальной последовательности действий по выполнению поставленной учебной задачи;
- сопоставление полученных в результате учебной деятельности результатов с учебной задачей;
- владение различными инструментами самоконтроля;
- определение результатов своей учебной деятельности и учебной деятельности одноклассников;
- выявление проблем в собственной учебной деятельности и определение их причины;
- определение целей деятельности по самообразованию;
- формирование оптимальной последовательности действий по реализации самообразовательной деятельности.

2. Информационные общеучебные умения и навыки позволяют обучающимся осуществлять нахождение, переработку и применение информации для решения совокупности учебных задач:

- работа с основными компонентами учебной литературы;
- применение справочной и дополнительной литературы;
- объединение и рациональное применение разных литературных стилей;
- выбор и группировка материалов по определенной теме;
- формулирование планов различных видов;
- создание текстов различных типов;
- овладение разными формами изложения текста;
- сопоставление на основе текста таблицы, схемы, графика;
- составление тезисов на основании учебного материала, осуществление конспектирования;
- подготовка отзывов;
- овладение навыком цитирования и различными видами комментариев;
- подготовка и осуществление доклада, сообщения;
- применение различных инструментов и методов наблюдения;
- описание изучаемого объекта посредством качественных и количественных показателей;
- планирование и проведение учебного эксперимента;
- применение совокупности разных инструментов учебного моделирования.

3. Интеллектуальные общеучебные умения и навыки позволяют обеспечить структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач:

- оценка объектов сопоставления, анализа и синтеза и их ключевых компонентов;
- определение значимых признаков объекта;

- овладение навыками соотношения компонентов объекта;
- осуществление разных видов сравнения;
- определение причинно-следственных связей;
- владениями понятиями, суждениями;
- классификация данных и информации;
- овладение компонентами доказательства;
- выражение проблемы и определение инструментов ее решения.

4. Коммуникативные общеучебные инструменты, умения и навыки, которые позволяют младшему школьнику осуществлять сотрудничество со старшими и сверстниками, достигать с ними взаимопонимания, организовывать совместную деятельность с разными людьми:

- активное слушание мнения других;
- овладение различными формами и инструментами устных публичных выступлений;
- оценка и принятие разных точек зрения;
- овладение совокупностью приемов риторики;
- организация совместной деятельности;
- овладение навыками культуры речи;
- ведение инструментами дискуссии.

В современных условиях существует несколько научных школ, исследующих инструменты и методы метапредметного подхода (А.Г. Асмолов, О.Е. Лебедев, А. В. Хуторской, Ю. В. Громыко).

По мнению А. Г. Асмолова, метапредметное обучение, как результат, необходимо определить как овладение универсальными учебными действиями, т. е. способностью субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также способностью учащегося самостоятельно приобретать и усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса [6, 11].

В своих исследованиях О.Е. Лебедев утверждает, что дидактическое составляющая современного учебника должно решать совокупность задач различного уровня сложности на базе полученных знаний посредством компетентностного подхода, который не отрицая значение знаний, но позволяет приобретать способности применять полученные знания. На основании данного подхода необходимо определить, что непосредственным результатом образовательной деятельности является формирование и развитие базовых компетенций, определяемая как способность учащихся самостоятельно принимать решения в ситуации неопределенности при решении различного уровня задач [4].

Согласно исследованиям научной школы А. В. Хуторского исследуемый метапредметный подход базируется на принципе человекообразности, который заключается в выявлении, раскрытии и реализации потенциала каждого ученика. В исследованиях данной научной школы исследуется дидактическое содержание метапредметного образования и соответствующую ей метапредметную деятельность школьника в совокупности с соответствующим предметным содержанием и пред-

метной деятельностью. Метапредметность может характеризоваться как «выход за предметы, но не уход от них» [1,8,9].

Таким образом, Ю. В. Громыко, основываясь на основной мировоззренческой модели, предложенной в работах психолога В. В. Давыдова, полагает, что принцип «метапредметности» состоит в организации образовательного процесса школьников совокупности приемов, техник и образцов мыслительной работы, дидактическая составляющая которых охватывает области выходящие за рамках изучаемых предметов, но которые при этом могут исследоваться в условиях освоения любого предмета [3,4].

Основными средствами достижения метапредметности являются: метапредметы, надпредметные программы, метапредметные темы, специальная деятельность—исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно—диалоговая, дискуссионная, игровая, специальные приемы—составление ментальных карт, деревьев понятий, денотатных граф, диаграммы Ишикавы, совокупность различных техник графических моделей знаний, приемов структурирования информации (конспект, таблица, схема) и т. д., специальная дидактика—эвристические, игровые задания.

Современное образование вступило в инновационный этап, который всё ещё требует научной обоснованности и обеспечения методическими средствами. Однако, как отмечает А.В. Хуторской, сам факт введения в стандарты метапредметности является позитивным, так как даёт возможность структурировать образование более выгодным для обеспечения способом. Своевременная имплементация метапредметного подхода в обучении, адекватная оценка и контроль, позволят обеспечить повышения качества подготовки учащихся к самостоятельному решению профессиональных задач и социализации.

Литература

1. Антонов А. А., Дроздов А. А., Кузьменко Н. Е. Метапредметное и межпредметное в современной школе на примере изучения химии // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2011. №25.
2. Васьковская Галина Алексеевна Метапредметные связи как условие формирования у старшеклассников системы знаний о человеке // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №4 (11).
3. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований / / Ю. В. Громыко//Вопросы философии. - N 2. - 2001. - С. 116-123.
4. Громыко Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко//Школьные технологии. - № 2. - 2005. - С. 66-69.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. - 4-е изд.. - Москва : Просвещение, 2013. - 151 с.

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

7. Прибылых Светлана Романовна Из опыта внедрения метапредметной технологии обучения в образовательном пространстве школы // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №3 (22).

8. Соловьева Вера Николаевна Межпредметные связи гуманитарных наук при изучении литературы в школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №2.

9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. - Москва : ВЛАДОС-пресс, 2005. - 383 с.

10.Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения : Пособие для учителя . - М. : ВЛАДОС, 2000. – 319 с.

11.Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской//Народное образование. - N 5. - 2003. - С. 55 – 61.

Theoretical and methodological issues of meta-subject skills development of junior schoolchildren

Semenova T.V.

Vologda State University

Modern education requires the development of a competence approach, which includes the development of meta-subject skills, which include encouraging them to independently acquire knowledge and assimilate the training program, to successfully socialize, to develop skills of self-development and self-improvement. The work has developed a classification of meta-subject skills, which includes skills in determining the target setting, creating context, determining the meaning and meaning of terms, optimizing the search and structuring of information, skills in articulating their point of view, constructing and reconstructing information and solving problems based on aggregate given criteria. Also, the work shows that the criteria for the formation of the ability to work with information is success and independence in performing tasks for work with information.

Key words: meta-subject skills, school education, socialization, competence approach, effectiveness of educational activity

References

1. Antonov A. A., Drozdov A. A., Kuzmenko of N.E. Metapredmetnoye and intersubject at modern school on the example of studying of chemistry//CCGT News of V.G. Belinsky. 2011. No. 25.
2. Vaskovskaya Galina Alekseevna Metasubject communications as a formation condition at seniors of system of knowledge of the person//the Vector of science of the Tolyatti state university. Series: Pedagogics, psychology. 2012. No. 4 (11).
3. Gromyko Yu. V. Activity approach: new lines of researches / / Yu.V. Gromyko//philosophy Questions. - N 2. - 2001. - Page 116-123.
4. Gromyko Yu. V. A research and design in education / Yu.V. Gromyko, N.V. Gromyko//School technologies. - No. 2. - 2005. - Page 66-69.
5. How to project universal educational actions at elementary school: from action to a thought: a grant for the teacher / [A.G. Asmolov, etc.]; under the editorship of A.G. Asmolov. - 4 prod. - Moscow: Education, 2013. – 151 pages.
6. Lebedev O. E. Competence-based approach in education / O.E. Lebedev//School technologies. - No. 5. - 2004. - Page 3-12.
7. Pribylykh Svetlana Romanovna Iz of experience of introduction of metasubject technology of training in educational space of school//Online magazine Science of science. 2014. No. 3 (22).
8. Solovyova Vera Nikolaevna Intersubject communications of the humanities when studying literature at school//Innovative projects and programs in education. 2014. No. 2.
9. Farm A.V. Metodika of the personal focused training. How to train all differently?: a grant for the teacher / A.V. Hutorskoy. - Moscow: VLADOS-press, 2005. - 383 pages.
10. Farm A. V. Development of endowments of school students: Technique of productive training: A grant for the teacher. - M.: VLADOS, 2000. – 319 pages.
11. Farm And. Key competences. Technology of designing / A. Hutorskoy//National education. - N 5. - 2003. - Page 55 – 61.

Отличие китайского национального пения от русской и итальянской вокальной школы

Сюй Цянь

аспирант, кафедра сольного пения и оперной подготовки, Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова, qianqian260917@gmail.com

В данной статье исследуются отличительные особенности вокального искусства Китая, России и Италии. Стоит отметить, что сохраняя национальные корни, стилистика современного китайского пения обнаруживает новые неожиданные ресурсы вокального искусства. Поэтому, предметом данного исследования являются музыкальные особенности китайского национального пения, а объектом исследования выступает музыка русской, итальянской и китайской школ.

Особое внимание в статье уделяется национальной истории развития культуры. В работе используется метод сравнения, сравниваются методы обучения пению, техники обучения пению национальных музыкальных школ России, Италии и Китая. Основными выводами исследования являются выделенные процессы взаимного влияния школ пения разных стран на разных уровнях, касающихся как особенностей техники исполнения, методики обучения пению, так и исторических культурных процессов, новизна исследования заключается в разностороннем анализе, особенностей национальных школ пения при глубоком знании специфически китайской школы. Основным вкладом автора в исследовании темы стало описание особенностей формирования актуальной школы пения в Китае.

Ключевые слова: Русская Вокальная школа, Итальянская Вокальная школа, техники пения, Китайская Вокальная школа, Методика, Французская школа, Московская школа, Михаил Иванович Глинка, Церковное пение, А. А. Варламов

Термин "вокальное искусство" употребляется в двух смыслах. В первом случае, когда говорят о самом певце, о его вокальной технике и о его манере пения. Во втором случае речь идет о школе исполнения певца. Имея очень хороший слух не всегда можно различить вокальные школы. Слух может ясно указать, что певец или хор принадлежит к определенной школе, а сознание не всегда может ясно проанализировать в чем отличия национальной школы от международной.

Первоначально на слух бросается особенность голосового звучания. Но это не является технической особенностью, которая показывает правильность звучания в данной школе, а связаны корнями с целым рядом более глубоких национальных явлений. Школа национально пения существует и функционирует в где хорошо развита национальная культура. Каждая нация отличается богатой и своеобразной историей развития культуры. Поэтому различие наций и менталитета обладают разным складом ума, темперамента и прочих составляющих.

В формировании, не важно какой, национальной музыкальной школы влияние оказывает музыка других народов, но это отдельные какие – либо элементы, которые модифицируются и вливаются в музыкальные культуры. Певческая манера певца прежде всего определяется музыкальным характером музыки или песни, которую они исполняют.

Профессиональное певческое искусство в России возникло на Руси с принятием Христианства. Вся система богослужения была заимствована с Византии. Деятельность певцов протекала в рамках церкви и богослужения. Московская школа представлена двумя ведущими коллективами – это государевым и митрополичьим. Вокализы были ограничены рамками не превышающего квинты диапазона. Но использование разнообразных форм движения, длительное распевание гласных все это требовало от певца полное дыхание и тонкое чувство ритма.

Методики пения, сформировавшиеся в церкви, имеют похожий очерк в оперном звучании: «Медленность темпов, плавность и длительность музыкальных фраз, построенных главным образом, на средних тонах диапазона, пение преимущественно тихогласное редко возвышающееся до велегласного и пения высочайшим голосом, вырабатывало длительное спокойное дыхание^[7] Певец в церковном пении приобретал наилучшие вокальные навыки, он мог исполнить репертуар любой сложно-

сти, многие могли исполнять репертуар итальянской оперы и спокойно соперничать с итальянскими певцами.

Становление русской вокальной школы

Становление русской вокальной школы, считается школа М. И. Глинки. Он повлиял не только на вокальное искусство, но и на его освоение. Следующая школа искусства, которая оставила свой отпечаток была французская школа, пропагандистом которой в России был А. А. Варламов. Французское искусство пения переживало кризис и в это время был разработан «Метод парижской консерватории» он опирался на итальянское бельканто.

Данный метод сыграл большую и значимую роль в русском вокальном пении. Метод начинается с описания главного механизма голосообразования, описываются процессы работы лобных и челюстных пазух, и носовых в роли резонаторных полостей для верхних нот. Звуковое разнообразие голоса объясняется большим и меньшим расширениям или сужениям голосовой щели^[2]

Целью обучения в этой школе была работа над:

- твердой атаки звука;
- сглаженных переходов из одного регистра в другой;
- умения владеть портаменто;
- легкого и грациозного исполнения украшений;
- музыкально верной фразировки^[7]

Под пением понимался довольно сложный процесс, требующий много физических и эмоциональных сил. Все потому что певец – это актер, в связи с этим возник такой подход, как воспитание певца. Например, в своей школе Глинка попытался объединить основы музыкального воспитания церкви и советскую школу пения. Для этого он решает написать вокализы, он рекомендует тянуть гаммы на литеру.

Направленность методики Глинки так же разделяет и Варламов. Он обращает внимание на точность интонации, обучение происходит с гаммы, затем тембр.

В русской школе пения задача педагога стоит в том, чтобы научить певца:

- овладению репертуаром и приобретению музыкальных знаний;
- формированию исполнительских навыков, владению техникой игры на инструменте;
- освоению принципов работы над музыкальным произведением;
- освоению навыков чтения нот с листа;
- освоению навыков игры по слуху, транспонирования^[3]

Итальянская школа вокала

В процессе своего становления вокальная итальянская школа прошла большой исторический путь, и главной его вершиной стало рождение оперной музыки. Динамичность и гибкость мелодии разнообразных народных песен предугадали вокальную основу итальянского пения. В Италии широкое распространение получило музыкально – сценическое представление – предсказание опе-

ры, так называемые «майские игрища»^[4]. Здесь вокальные партии солистов строились на простоте и умещались в диапазоне разговорной речи.

Что касается песнопений католической церкви, которая так же повлияла на школу итальянской музыки, оно было тихое, унисонное с равномерным ритмом. Чуть позже оно стало дополнять полифонией. С началом эпохи Возрождения в пении стали использовать манеру распева вокальных партий, а позже добавлять различные музыкальные инструменты.

В своей методике воспитания вокалиста, итальянская школа рассматривала пение как рефлексорный процесс. Дыхание считается залогом хорошего пения, как и по сей день. Оно должно быть легкое, свободное и готовое служить певцу в любых обстоятельствах. Не мене важным вопросом является регистровое строение голоса, в то время, как принято считать, певцы использовали грудной регистр с последующим переходом на фальцет.

В трудах итальянских мастеров описываются нужные требования однородного звучания голоса. Упомянув наличие двух регистров, они настаивают на их объединении, утверждая, что без этого невозможно формирование профессионального звучания верхнего участка голоса. Г.Манштейн, в этом случае, рекомендует упражнения для сглаживания регистров, советуя смягчать грудной звук и усиливать медиум. При переходе же к головному звучанию - усиливать медиум и смягчать головной звук^[5]. Постепенно роль отводилась тренировке техники пения: импульсивные пассажи, сложный рисунок мелодии легкость их исполнения зависела от упорной натренированности голоса. Необходимо заметить, что всеобщее впечатление, будто у итальянских певцов одинаковые голоса, происходит не оттого, что природные голоса похожи друг на друга, а потому, что лучшие представители итальянской школы могут овладевать идентичными певческими механизмами.

Китайская школа пения

Китай – это пример культуры, эта нация с древних времен подходила к музыке осознанно. Для жителей Китая музыка служит духовной и практической ценностью нации. На раннем этапе развития Китая зарождается обрядовое искусство, которое для придворного и храмового церемониала, становится главным элементом. Очень разнообразно было показано песенное творчество. Песни представляли собой одноголосые с элементами гетерофонии. Характерная черта исполнения – это преобладание высоких звуков и фальцетов, горловой манеры пения. Чуть позже появилось пение без инструментального сопровождения. Среди новых требований стало особое отношение певца к дикции.

Вокальное искусство получает очень бурное развитие. Формируются четкие требования к дыханию, тембру голоса, выражению эмоций и дикции. Дуань Аньцз в работе «Бэй Тан Шу Чао» настоятельно просит использовать дыхание через область тела, которая содержит в себе мышцы и

внутренние органы нижней части живота. Подробно описываются необходимые качества голоса, а также недостатки в пении и их причины появления. Помимо звуковых аспектов внимание уделяется эмоциональному поведению^[6]

Говоря о традиции пения, которое сложилось к моменту формирования жанра китайской оперы, оно заметно отличается от русской и итальянской школы. То, что для китайского певца считается нормой (резкость, грубость и раскатистость звучания) для остальных музыкальных школ это не приемлемо. Напряженный, высокий, исполненный с помощью горловых и головных резонаторов звук пекинских оперных артистов является своего рода семантическим знаком – переход на пение происходит в самые напряженные моменты действия, подчеркивая эмоциональную значимость происходящего^[1] Завершая разбор китайского пения хочется подчеркнуть его синкретический характер

Сравнение вокальных школ России, Италии и Китая

Изучив три разные школы пения, можно сказать, что общие составляющие русской, китайской и итальянской школы – это звучание, тембр, развитие голосовых регистров и дыхание. В итальянской школе был развит первобытный инструментальный метод развития голоса, по всему диапазону. Тем временем в русской школе от певца требовали упорный труд над техникой своего голоса, над эмоциями и чувствами. Существенное отличие итальянской школы от русской еще в том, что итальянцы готовят звезд в частных академиях, а не в консерваториях. Так как голос для итальянцев – это штучный товар, который требует заботы и каждодневного внимания. Но не смотря на различия этих школ, итальянская школа повлияла на формирования русской школы пения. А корни ее идут с церковного пения.

В русской и итальянской школе разнообразие звуков голоса приписывается только большему или меньшему расширению, или сужению гортани.

Что касается китайской школы пения, это довольно сложный духовный процесс, на равне с философией и наукой. В их школе больше всего заимствованно из традиционного театрально – вокального искусства. Пение опиралось в основном на естественный голос, певцы стремились добиться своим пение мягкого и ясного звука при небольшом диапазоне, когда русская и итальянская школа приветствовала широко развитый диапазон. Исполнение композиции в китайской школы и учение связаны со спецификой произношения их языка и его фонетикой.

Но не смотря на старое развитие школы, на сегодняшний день в Китае все еще идет формирование актуальной школы пения. В настоящее же время акцент

делается на сферу исполнительского искусства и вокальной педагогики.

Все потому что это усиливает процесс автономизации ранее синкретичных составляющих вокальной культуры Китая в целом и способствует

относительно независимому их дальнейшему развитию.

Выводы

Формирование национальной школы пения переживают в тот или иной период все различные народы. Но Китай подходит к этому делу со стороны сохранения национальных азов. С этого момента стало ясно, что стилистика китайского пения обнаруживает новые неожиданные ресурсы вокального искусства, которые уже не воспринимаются как экзотические, но свидетельствуют о качественных сторонах некоего нового пространства в области мировой вокальной культуры. Тем временем в России и Европе формирование национальных школ пения происходило на основе творчества композитора.

Не смотря на различия и схожесть техники обучения вокалистов, самое главное это чувство ритма, эмоций и голоса. Зритель – это самый неподкупный критик, если певец донес свои чувства и эмоции, если он убелил слушателя в том, о чем певец повествует, тогда его техника пения можно считать безупречной.

Литература

1. А. В. Данилова. Философия музыки – философия человека: Россия – Китай // [Электронный ресурс]. – <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/5725/1/01609.pdf>
2. И. А. Хрулева. Бернардо Менгоцци и метод пения парижской консерватории // [Электронный ресурс]. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=26534989>
3. Л. Б. Дмитриев. Русская школа пения и советское вокальное искусство // [Электронный ресурс]. – http://krispen.ru/knigi/dmitriev_i_01.pdf
4. Р. Ромен. Музыканты прошлых дней искусство // [Электронный ресурс]. – http://az.lib.ru/r/rollan_r/text_1908_muzykanty_proshlyh_h_dney.shtml
5. Зарубежные вокальные школы // <http://geum.ru/next/art-88589.php>
6. Лю Сюй Старая история династии Тан // <http://www.abirus.ru/content/564/623/626/14338/14743/14748/14749.html>
7. Проблемы методики постановки голоса в русской вокальной школе: историко-теоретический анализ // https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad68a5d43a88521306c26_0.html

The difference between Chinese national singing and Russian and Italian vocal school

Xu Qian

Petrozavodsk State Conservatory named A.k. Glazunov

This article explores the distinctive features of the vocal art of China, Russia and Italy. It should be noted that while preserving national roots, the style of modern Chinese singing discovers new unexpected resources of vocal art. Therefore, the subject of this study is the musical features of Chinese national singing, and the object of the study is the music of Russian, Italian and Chinese schools.

Special attention is paid to the national history of culture. The paper uses a method of comparison, compared methods of teaching

singing, singing techniques of national music schools in Russia, Italy and China.

The main findings of the study are highlighted in processes of mutual influence of singing schools in different countries at different levels concerning the specifics of technique, the methods of teaching singing, and historical and cultural of processors, the novelty of the study is a comprehensive analysis of the peculiarities of the national schools of singing with a deep knowledge of a specific Chinese schools. The main contribution of the author in the study of the topic was the description of the features of the formation of the actual school of singing in China.

Key words: Russian Vocal school, Italian Vocal school, singing techniques, Chinese Vocal school, Methodology, French school, Moscow school, Mikhail Ivanovich Glinka, Church singing, A. A. Varlamov

References

- 1 A.V. Danilova. Philosophy of music - the philosophy of man: Russia - China // [Electronic resource]. - <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/5725/1/01609.pdf>
- 2 I. A. Khrulev. Bernardo Mengozzi and the method of singing the Paris Conservatory // [Electronic resource]. - <https://elibrary.ru/item.asp?id=26534989>
- 3 LB Dmitriev. Russian school of singing and Soviet vocal art // [Electronic resource]. - http://krispen.ru/knigi/dmitriev_1_01.pdf
- 4 R. Romain. Musicians of the past days art // [Electronic resource]. - http://az.lib.ru/r/rollan_r/text_1908_muzykanty_proshlyh_dney.shtml
5. Foreign vocal schools // <http://geum.ru/next/art-88589.php>
6. Liu Xu An old history of the Tang dynasty // <http://www.abirus.ru/content/564/623/626/14338/14743/14748/14749.html>
7. Problems of the methodology of voice production in the Russian vocal school: historical and theoretical analysis // https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad68a5d43a88521306c26_0.html

Актуальные подходы к обучению иностранному языку как языку специальности с элементами CLIL

(На материале методик обучения аспекту «Немецкий язык как иностранный» в Свободном Университете г. Берлин)

Пивоварова Елена Вячеславовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет), epivovarova@mail.ru

Санжарова Ирина Эдуардовна

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации в области управления информацией, Московский государственный лингвистический университет, irina.sanzharova@yandex.ru

В работе раскрываются особенности имплементации в преподавании иностранного языка парадигмы предметно-языкового интегрированного обучения. В частности, в работе исследуется международный опыт и показана трансформация роли учителя в аспекте внедрения компетентностного подхода к преподаванию иностранных языков. Показано, что необходимо усилить акцент на самостоятельной работе студентов, формировании их способности к самообучению, выстроить схему перехода ведущей роли в процессе обучения от преподавателя к студенту: разработать систему упражнений, направленных на развитие умений вести дискуссию, представлять самостоятельно разработанные проекты перед публикой создать Центр самостоятельного изучения иностранных языков, разработать поэтапную программу именно самостоятельного изучения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, компетентностный подход, предметно-языковое интегрированное обучение, метапредметные связи, инновационные методы преподавания

В начале третьего тысячелетия лингводидактические приемы обучения иностранному языку как языку специальности подверглись серьезным и продуктивным изменениям в сторону предметно-языкового интегрированного обучения – CLIL(Content and Language Integrated Learning). Предполагается, что в тесном смысловом и дидактическом сотрудничестве преподавателя иностранного языка и преподавателя другой дисциплины (профессионально-ориентированный перевод, политология, экономика, физика, инженерное дело и т.д.) у обучающегося возникают метапредметные связи. Федеральные государственные образовательные стандарты закрепляют постулат о том, что современные учащиеся должны в одинаково высокой степени владеть универсальными учебными умениями информационно-логического, организационного характера, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, то есть всем арсеналом средств, позволяющих человеку успешно учиться в течение всей жизни, реализуя идею непрерывного образования и соответствия вызовам XXI века.

Авторы данной статьи ставят себе задачу проанализировать успешный опыт внедрения подобных методических приемов в Свободном Университете г. Берлин на материале методик обучения аспекту «Немецкий язык как иностранный».

Знакомство с актуальными материалами по методике и дидактике обучения иностранным языкам позволило сделать вывод о том, что **основной отличительной чертой данных методик является переход ведущей роли от преподавателя к обучаемому. Преподаватель выполняет координирующую и наблюдательную функции.**

Следует отметить, что новейшие пособия ориентированы не только на изучение языка как такового, но и на формирование представления у иностранного учащегося о менталитете немецкого народа, на выявление ментальных отличий на примере сравнения американского и немецкого, польского и немецкого менталитета. Таким образом, внимание обращено на **формирование коммуникционных компетенций**, а именно: **способность использовать в работе знания ино-**

иностранных языков, культуры и традиций народов других стран; способность работать в мультикультурной среде; толерантность. Среди **системных компетенций** следует назвать формирование лингвокультурной мировоззренческой позиции; осуществление комплексной самоидентификации в интернациональных условиях; способность использовать конкретные языковые знания в определенной ситуации; владение широким полем фоновых лингвострановедческих знаний и способность использовать их в решении профессиональных задач через коммуникацию на иностранных языках.

Рассмотрим построение одного из новых пособий преподавателя Свободного университета города Берлин Сабины Шмидт «Памятные места в Берлине» («Erinnerungsorte»)

Данное пособие является единственным ориентированным на преподавание аспекта «История Германии» в рамках страноведческой программы для иностранных учащихся (языковой уровень В1 - С1). Учебник является *инновативным* с точки зрения презентации материала, *нехронологического* подхода с учетом культурологического аспекта (исторические события рассматриваются в непосредственной связи с теми или иными географическими и культурными объектами на территории Германии). Для представления исторической информации используются разные типы текстов: художественные, публицистические, документальные. К пособию прилагаются аудиозаписи, иллюстрирующие те или иные исторические события.

Данный подход к изложению материала и формулировка заданий способствуют развитию следующих **аналитических компетенций**: умение находить необходимую информацию на иностранном языке и оперировать ею, нестандартно ее интерпретировать; способность аннотировать и реферировать письменные и устные тексты на иностранном языке; способность порождать тексты на иностранном языке информационного и аналитического характера, а также **коммуникационных компетенций**: владение культурно-историческими реалиями страны изучаемого языка, владение системой представлений об истории и национально-культурной специфике страны изучаемого языка.

Посещение одного из занятий показало, что уроки являются практическим подтверждением и использованием методики ведущей роли студентов при обучении. Мы наблюдали инновативный вид работы «Презентация» в группе иностранных студентов (20 человек).

Группа студентов (3 человека) получили задание самостоятельно выбрать газетную статью по любой их интересующей теме, подготовить презентацию материала, разработать сопровождающий материал (рабочий лист), организовать дискуссию по соответствующей теме.

Была выбрана тема «Дни и часы работы магазинов в Германии», выбор темы был обусловлен следующими факторами:

- несовпадение традиционных систем в Германии и в восточноевропейских странах (презентацию готовили студентки из Польши);

- актуальность выбранной темы для самих референтов (студентки работают в свободное от учебы время в супермаркете).

В начале презентации был разъяснен принцип выбора темы и далее последовало сообщение, подготовленное на материале прессы.

Участники группы имели возможность проследить доклад по предложенному ранее плану в рабочем листе.

Также рабочий лист содержал опорные пункты для дискуссии, вопросы по тексту (он также был предложен для ознакомления), список актуального словаря к тексту с дефинициями на немецком языке.

Обработка рабочего листа проходила в небольших группах (4 человека), каждый студент имел возможность высказать свое мнение.

Следующим этапом обсуждения проблематики была дискуссия внутри уже всей группы. Все студенты проявили значительную активность, что возможно объясняется отсутствием императивного характера работы, актуальностью выбранной темы, высокой степенью мотивированности студентов.

В конце занятия каждый студент должен был дать оценку проведенного занятия, заполнив так называемую анкету, состоящую из следующих пунктов:

- ясность представления и актуальность предложенной темы;
- работа над лексическим материалом;
- использование наглядных средств;
- оценка умения вести презентацию (темп, громкость, поведение референта и т.д.);
- информативность доклада;
- умение организовать и вести дискуссию;
- выделить особенно позитивные моменты;
- назвать возможности улучшения презентации;
- составление краткого комментария к презентации.

Данное занятие является подтверждением эффективности применения **компетентностного подхода в обучении** иностранному языку.

Помимо этого мы ознакомились с программой «Написание научных текстов» (в рамках курса «Немецкий язык как иностранный», ступень С1). Программа предусматривает обучение созданию различных видов текстов, напр., рефераты, аналитические справки, эссе, научно-публицистические тексты, курсовые работы и т.д., а именно применение соответствующих лексических и грамматических средств.

Большое внимание заслуживает работа и функционирование в Свободном Университете г. Берлин **«Центра самостоятельного изучения иностранных языков»**.

Работа Центра организована следующим образом: студенты, желающие улучшить свои знания по иностранному языку (представлены английский, французский, итальянский, испанский и др. европейские языки) записываются на консультацию к

преподавателям, ответственным за тот или иной язык. Задача преподавателя – определить уровень знаний студента и порекомендовать ему соответствующий учебный материал.

Кроме индивидуальных консультаций еженедельно проводятся групповые занятия, на которых студенты получают исчерпывающую информацию по методам самостоятельной работы на следующих этапах:

- планирование, обработка заданий, оценка собственных достижений, а также по следующим аспектам:

- чтение, письмо, аудирование.

В Центре представлен широкий спектр аудио- и видеоматериалов (учебные аудио- и видеокурсы, художественные фильмы), а также учебники (в печатном виде), грамматические справочники и словари.

С учетом рекомендаций консультанта учащийся самостоятельно составляет программу изучения иностранного языка, определяет собственные цели и задачи, свой стиль работы, прослеживает прогресс знаний и поэтапно оценивает их при помощи тестов. Тесты, как и методические памятки, можно получить в печатном виде в Центре.

Акцентна самостоятельной работе студентов при изучении иностранных языков является принципиальным отличием от российской системы обучения, что вероятно объясняется более высокой мотивированностью европейских студентов и их умением работать самостоятельно.

Подобный вид работы направлен на формирование следующих компетенций – **аналитических:** навыки работы с мультимедийными материалами; способность поставить задачу и оценить качество проделанной работы; способность обрабатывать, анализировать и осмысливать полученные результаты; **системных:** способность к самообучению в области владения иностранным языком; способность учиться у других, перенимать положительный опыт профессиональной деятельности; использование иностранного языка в непрерывном самообразовании и саморазвитии; развитие индивидуальной лингвистической культуры; **коммуникационных:** умение опираться на знания языка в коммуникативных взаимодействиях; знание двух и более иностранных языков; владение всеми видами речевой деятельности на иностранных языках (чтением, говорением, аудированием, письмом)

Новые научные концепции и подходы

Изучение методических учебных материалов, используемых в обучении студентами Института по изучению немецкого языка как иностранного при Свободном Университете г. Берлин, консультации с профессорами, доцентами и преподавателями позволили выявить и обобщить некоторые новые подходы к преподаванию в Германии аспекта «Немецкий как иностранный»:

- Преподаватели аспекта «Немецкий язык как иностранный» СУБ придерживаются концепции

интерактивного метода обучения иностранному языку, что акцент при обучении следует делать на *способность студентов к самообучению*. Однако, параллельно с этим, подчеркивается важность тесного контакта между преподавателем и обучающимся в процессе формирования основных компетентностных навыков, т.к. от этого зависит степень мотивации студента и эффективность обучения. Подобный подход предполагает четкую структуризацию по отдельным языковым категориям.

- Предпосылкой для реализации программ, направленных на самостоятельную работу студентов и координирующую роль преподавателей является *высокая мотивированность* европейских студентов в изучении дисциплин, в их *стремлении к участию в интеграции* в едином европейском пространстве.

- Каждая дисциплина направлена на развитие аналитических, системных и коммуникационных компетенций, что объясняется многосторонним и поэтапным подходом к преподаванию предметов:

- составление преподавателем плана курса, который включает в себя темы занятий и список литературы;

- ознакомление студентов с данным планом, что позволяет им заранее ознакомиться с темами занятий и прочитать соответствующую литературу;

- презентация темы преподавателем;

- продолжение самостоятельной работы по теме, углубление и расширение собственных знаний по теме;

- подготовка и организация презентации темы самими студентами, дискуссия по соответствующим проблемам;

- обсуждение и оценка самостоятельной работы студентов со стороны преподавателя и учащихся группы.

Завершающим этапом может являться написание творческой научной работы (реферат, аналитическая справка, курсовая работа)

- Обучение в магистратуре максимально ориентировано на самостоятельную работу студентов, четко скоординированную руководителями тех или иных курсов. Самостоятельная работа оптимизирована за счет наличия электронных библиотек и свободного доступа к ним. Электронные средства позволяют также поддерживать постоянный контакт с преподавателем.

Предложения и рекомендации по внедрению идей в образовательный процесс в российских вузах

При обучении иностранному языку в вузе важнейшей задачей является обучение языку как средству общения, способности студентов ориентироваться и *свободно чувствовать себя в мультикультурной среде*. Решение данной задачи предполагает наличие у студентов комплекса лингвистических, потенциальных, коммуникативных знаний и умений. Преподаватели для решения данной задачи пытаются найти современные формы, методы и средства обучения. *Компле-*

ментностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и члена социума.

Для повышения качества обучения иностранному языку в вузе, аккумулируя опыт преподавания в западных вузах, а именно в Свободном Университете г. Берлин, считаем, что возможно реализовать некоторые идеи современных методик:

► Усилить акцент на самостоятельной работе студентов, формировании их *способности к самообучению*.

► Выстроить схему *перехода ведущей роли* в процессе обучения от преподавателя к студенту: презентация темы преподавателем – самостоятельная работа студентов – презентация темы обучения студентами.

► Разработка системы упражнений, направленных на развитие умений вести дискуссию, представлять самостоятельно разработанные проекты перед публикой (формирование аналитических, системных, коммуникационных компетенций).

► Организовать обучение в магистратуре, главным образом ориентированное на самостоятельную работу магистрантов, но в непосредственном контакте с преподавателем, максимально активно используя при этом электронные способы общения (электронная почта, платформа moodle).

► При обучении на магистратуре организовать курсы лекций по специальности на иностранном языке, более активно привлекая специалистов той или иной области, которые являются носителями языка. Привлечение специалистов, работающих в рамках программы Bosch – Stiftung (www.bosch-stiftung.de) - Фонда им. Боша, который разработал программу, в рамках которой иностранные специалисты в области политологии, международных отношений направляются для работы в университетах России и Восточной Европы.

► Создать Центр самостоятельного изучения иностранных языков, разработать поэтапную программу именно самостоятельного изучения, используя при этом в качестве материала обучения современные аудио – и видеокурсы, современные грамматические справочники. Сделать возможным для студентов консультации с преподавателями (приемные часы, консультации, лекции по самостоятельному изучению иностранного языка).

► Разработать и апробировать на языковых кафедрах программу обучения аспекту «*Составление научного текста по специальности на иностранном языке*».

► Работая над учебниками, преподавателям рекомендуется учитывать современные способы презентации материала, ориентированные на формирование аналитических и коммуникационных компетенций. При представлении каждого раздела учебного пособия следует ясно излагать цели обучения, план работы над данным разделом, материал и методы работы.

► Приглашать иностранных специалистов в области современной методики обучения ино-

странному языку для организации семинаров для преподавателей с целью ознакомления с передовыми методиками 21 века, предоставление более широких возможностей для преподавателей стажироваться и посещать занятия и семинары в университетах страны изучаемого языка.

Подводя итоги вышесказанному, подчеркнем, что идея преподавания иностранного языка через предмет и предмет через иностранный язык не нова, однако его элементы мало или вообще не модернизировались в последние несколько лет. Отчет о тенденциях и потенциале развития преподавания неязыковых предметов на иностранных языках, составленный в 2002 году по заказу Европейской Комиссии, явился важным шагом к признанию CLIL как обучающего метода в области изучения иностранных языков и поддержания многоязычия. Авторы обращают внимание на необходимость создания более эффективного обмена информацией в междисциплинарной среде вузов и расширения программ, направленных на повышение квалификации преподавателей.

Литература

1. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html> - [Электронный ресурс]
2. О.Л. Вавелюк. Предметно-языковая интеграция при обучении профессионально ориентированному английскому языку в технических вузах. - Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Санкт-Петербург, 195251, Россия
3. Лукша Т. Г., Шевалдышева Е. З. Обучение предмету средствами иностранного языка (CLIL) и фреймовый подход к обучению иностранному языку: инновационные технологии? // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета, 29 октября 2010 г.; редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2010. 191 с
4. Sabine Schmidt. Erinnerungsorte. Cornelsen Verlag. Gmbh, 2007
5. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. – Macmillan, 2008.
6. Dalton-Puffer C. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. – John Benjamins Publishing, 2007. – Т. 20.
7. Coyle D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies // International journal of bilingual education and bilingualism. – 2007. – Т. 10. – №. 5. – С. 543-562.
8. Dalton-Puffer C., Nikula T. Content and language integrated learning // The Language Learning Journal. – 2014. – Т. 42. – №. 2. – С. 117-122.
9. Cenoz J. Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or

different? //Language, Culture and Curriculum. – 2015. – T. 28. – №. 1. – C. 8-24.

10. Dallinger S. The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences—Killing two birds with one stone? //Learning and Instruction. – 2016. – T. 41. – C. 23-31.

11. Hüttner J., Smit U. CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. System 41 (2013): 587–597 //System. – 2014. – T. 44. – C. 160-167.

12. Dourda K. Content and language integrated learning through an online game in primary school: a case study //Electronic Journal of e-Learning. – 2014. – T. 12. – №. 3. – C. 243-258.

13. Roiha A. S. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges //Language and Education. – 2014. – T. 28. – №. 1. – C. 1-18.

Topical approaches to training foreign language as a specialty language with CLIL elements

(On the material of the teaching methods of the aspect "German as a foreign language" at the Free University of Berlin)

Pivovarova E.V., Sanzharova I.E.

Moscow Institute for International Relations (University), Moscow Linguistic University

The paper reveals the peculiarities of the implementation of the paradigm of subject-language integrated learning in the teaching of a foreign language. Consider, the paper studies international experience and shows the transformation of the teacher's role in the aspect of introducing a competence approach to the teaching of foreign languages. It is shown that it is necessary to increase the emphasis on independent work of students, the formation of their ability to self-education, to construct a scheme for the transition of the leading role in the learning process from teacher to student: to develop a system of exercises aimed at developing the skills to conduct a discussion, to submit independently developed projects to the public to create a self- study foreign languages, develop a step-by-step program of self-study.

Keywords: teaching foreign languages, competence approach, subject-language integrated learning, meta-subject relations, innovative methods of teaching

References

1. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html> - [Electronic resource]
2. O. Waweluk. Deliberately-linguistic integration in teaching professionally oriented English in technical universities. - St. Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, 195251, Russia
3. Luksha TG, Shevaldysheva Ye.Z. Teaching the subject with foreign language means (CLIL) and the frame approach to learning a foreign language: innovative technologies? // Intercultural Communication and Professionally Oriented Foreign Language Teaching: materials of the IV International Conference dedicated to the 89th anniversary of the Belarusian State University, October 29, 2010; rare: V.G. Shadursky [and others]. Minsk: Izd. center of the Belarusian State University, 2010. 191 s
4. Sabine Schmidt. Erinnerungsorte. Cornelsen Verlag. Gmbh, 2007
5. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Ankoverying CLIL content and language combined study in bilingual and multilingual education. - McMillan, 2008.
6. Dalton-down jacket C. A conversation in content and language combined study (CLIL) classes. - John Benjamins Publishing, 2007. - T. 20.
7. Coyle D. Content and language combined study: Toward a related ongoing research task for the pedagogue CLIL // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. - 2007. - T. 10. - No. 5. - P. 543-562.
8. Dalton-down jacket C., Nikula T. Content and language combined study // Language Journal of Learning. - 2014. - P. 42. - No. 2. - P. 117-122.
9. Instruction of Senose J. Content-backed and content and language combined study: the same or different? // Language, Culture and Curriculum. - 2015. - T. 28. - No. 1. - P. 8-24.
10. Dullinger S. The effect of content and language combined study in English of students and the killing of knowledge of the history of two birds with one stone? // Study and Instruction. - 2016. - P. 41. - P. 23-31.
11. Huttner J., Sasil U. CLIL (Content and Language Integrated Learning): a great picture. The answer is: A. Bruton. 2013. CLIL: Some reasons why ... and why not. System 41 (2013): 587-597 // System. - 2014. - P. 44. - P. 160-167.
12. Doerda K. Content and language combined learning through an online game in primary school: a detailed account // Electronic Journal of e-Learning. - 2014. - T. 12. - No. 3. - P. 243-258.
13. Rohi A.S. Tickers's views on differentiation in content and language combined study (CLIL): Perception, methods and problems // Language and Education. - 2014. - T. 28. - No.. 1. - P. 1-18.

Зависимость результатов изучения математических дисциплин студентами первого курса от результатов изучения математики в средней школе и мотивации изучения математических дисциплин в высшем учебном заведении

Сокольников Александр Николаевич,

к. техн. н., доцент, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», Одинцовский филиал, Alexsokol78@yandex.ru

В статье описывается исследование влияния двух выбранных факторных признаков – результатов изучения математики в средней школе и различного уровня мотивации изучения математики в вузе на результат изучения математики студентами первого курса. Выявляется, каким образом и насколько эти факторы влияют на результат. Сравнивается величина этого влияния. На основе произведенных исследований делается вывод о большем влиянии мотивации обучения и, как следствие, необходимости поиска эффективных способов повышения интереса к изучению математики.

Ключевые слова: мотивация обучения; многофакторный корреляционно-регрессионный анализ; коэффициент парной корреляции; результативный показатель; совокупный коэффициент множественной корреляции; степень влияния фактора.

Результат изучения той или иной дисциплины в ВУЗе складывается под воздействием целого ряда факторов, то есть является многофакторными. Между факторами существуют сложные взаимосвязи, поэтому их нельзя рассматривать как простую сумму изолированных влияний. Изучение связи между тремя и более связанными между собой признаками носит название многофакторно-корреляционно-регрессионного анализа.

Целью исследования являлось оценить, что в большей степени влияет на результат изучения дисциплины студентами, результат изучения предмета в средней школе или же мотивация студента на глубокое изучение дисциплины в вузе. Так как среди педагогов высшей школы постоянно идут споры. Одни утверждают, что, особенно на первом курсе, в большей степени влияние оказывают именно знания, полученные студентом в средней школе. Другие утверждают, что мотивация студента на глубокое изучение дисциплины больше влияет и на первокурсников.

Надо сразу уточнить, что целью исследования не являлось получение адекватной регрессионной модели результата изучения дисциплины, а именно оценка, какой из этих двух выбранных факторов оказывает большее влияние. Так как факторов, оказывающих влияние на экзаменационную оценку, естественно, значительно больше.

Почему выбрана именно математика? Высшая математика в вузе является одной из дисциплин, являющимся прямым продолжением изучения предмета в средней школе. Поэтому студенты уже в большей степени, чем при изучении новых дисциплин могут представить себе, что их ожидает. У многих уже сложились определенные школьные стереотипы. Многие уже заранее готовы или не готовы к определенной умственной работе. Таким образом, результат исследования будет более объективным.

Среди студентов двух групп на первом занятии был произведен опрос с просьбой дать наиболее близкий им ответ на вопрос: «С какой целью вы собираетесь изучать математику в вузе?» Естественно, заранее они были предупреждены, что этот опрос ни коим образом не повлияет на их дальнейшую экзаменационную оценку, а нужен он только для исследования. Количество баллов за тот или иной ответ студентам не сообщалось.

Варианты ответов и соответствующее количество баллов:

1. Чтобы не иметь задолженностей в экзаменационной сессии – 1 балл.

2. Потому что математика есть в учебном плане – 2 балла.

3. Мне нравится математика – 3 балла.

4. Математика будет нужна при изучении других дисциплин – 4 балла.

5. Математика будет нужна в моей будущей профессии – 5 баллов.

В опросе участвовало 37 студентов. Результаты, полученные на первом занятии, приведены в таблице 1.

Результаты опроса студентов на первом занятии

Таблица 1

№ студента	Баллы ЕГЭ по математике	Коэффициент мотивации
1.	50	3
2.	62	4
3.	63	5
4.	77	5
5.	65	4
6.	56	3
7.	70	4
8.	56	4
9.	76	3
10.	45	2
11.	50	3
12.	56	3
13.	72	5
14.	62	3
15.	56	3
16.	45	2
17.	39	5
18.	40	4
19.	85	5
20.	60	2
21.	50	2
22.	39	2
23.	39	1
24.	50	2
25.	27	1
26.	68	3
27.	50	2
28.	33	2
29.	70	5
30.	75	4
31.	39	2
32.	50	1
33.	50	3
34.	60	3
35.	68	2
36.	27	1
37.	50	2

Если проанализировать полученный результат, то надо сделать вывод, что коэффициент мотивации действительно значительно зависит от того, какое количество баллов студент получил по математике во время единого государственного экзамена (ЕГЭ) в средней школе. Коэффициент взаимной корреляции этих двух факторов составил 0,650233. Это говорит о средней степени зависимости. Вероятно, этого и следовало ожидать на первом занятии, так как основная масса студентов еще не может оценить значимость или не значимость изучения дисциплины. Тем более, что многие студенты гуманитарных направлений не видят необходимости глубокого изучения математики и

считают ее бесполезной в своей будущей профессии, о чем говорилось в [5]. К тому же здесь еще сказывается как они относились к предмету в школе, как изучали его, даже какие отношения сложились с учителем математики в школе.

Через два месяца, то есть в середине первого семестра, когда на занятиях неоднократно указывалось при изучении каких дисциплин будет в дальнейшем необходимы математические знания, где в будущей профессии так же не обойтись без знания математики, было проведено повторное анкетирование. Результаты повторного анкетирования, а также результаты экзаменационных баллов приведены в таблице 2.

Результаты повторного анкетирования студентов и результат экзамена

Таблица 2

№ студента	Баллы ЕГЭ по математике (x_1)	Коэффициент мотивации (x_2)	Экзаменационные баллы (y)
1.	50	5	80
2.	62	4	94
3.	63	5	90
4.	77	5	93
5.	65	5	95
6.	56	5	90
7.	70	4	96
8.	56	4	98
9.	76	3	100
10.	45	5	96
11.	50	3	60
12.	56	3	65
13.	72	5	93
14.	62	5	98
15.	56	4	70
16.	45	5	65
17.	39	5	60
18.	40	4	75
19.	85	5	60
20.	60	1	65
21.	50	3	10
22.	39	5	90
23.	39	4	84
24.	50	2	79
25.	27	3	60
26.	68	3	91
27.	50	5	72
28.	33	3	75
29.	70	5	75
30.	75	4	83
31.	39	2	81
32.	50	1	10
33.	50	3	60
34.	60	4	81
35.	68	2	69
36.	27	3	72
37.	50	4	74

Чтобы был понятен результат экзамена, в таблице 3 приведена шкала соответствия оценок, принятая в МГИМО.

Анализ соответствия результата ЕГЭ и мотивации студента показывает, что коэффициент взаимной корреляции этих факторов значительно снизился и составляет теперь только 0,196848. Это говорит о том, что влияние результата изучения математики в школе на мотивацию изучения математики в ВУЗе значительно снизилось.

Таблица 3
Шкала соответствия оценок

Оценка по пятибалльной шкале	Рейтинговая оценка, % (баллы)	Европейская оценка
«Отлично» (5)	90-100 %	A
«Хорошо» (4)	82-89 %	B
	75-81 %	C
«Удовлетворительно» (3)	67-74 %	D
	60-66 %	E
«Неудовлетворительно» (2)	Менее 60 %	F

Теперь необходимо оценить какой же из двух факторов оказывает большее влияние на результирующий фактор. Многофакторный корреляционно-регрессионный анализ позволяет оценить меру влияния на исследуемый результативный показатель каждого из включенных в модель факторов. При этом важным условием является отсутствие между факторами функциональной связи.

Теоретический анализ полученных данных позволяет установить наличие причинно-следственной связи факторных признаков (результата ЕГЭ и мотивации изучения дисциплины) с результативным показателем – экзаменационными баллами. Регрессионную двухфакторную модель построим в линейной форме $\tilde{y}_{x_1x_2} = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2$ и проверим ее.

Составим систему нормальных уравнений:

$$\begin{cases} a_0n + a_1 \sum x_1 + a_2 \sum x_2 = \sum y; \\ a_0 \sum x_1 + a_1 \sum x_1^2 + a_2 \sum x_1x_2 = \sum yx_1; \\ a_0 \sum x_2 + a_1 \sum x_1x_2 + a_2 \sum x_2^2 = \sum yx_2. \end{cases}$$

Рассчитав соответствующие вспомогательные данные по таблице 2, получаем следующую систему уравнений:

$$\begin{cases} 37a_0 + 2030a_1 + 130a_2 = 2809; \\ 2030a_0 + 118694a_1 + 7270a_2 = 157048; \\ 130a_0 + 7270a_1 + 526a_2 = 10181. \end{cases}$$

Решая данную систему, например, методом К. Гаусса, получаем $a_0 = 32,6631$; $a_1 = 0,2795$; $a_2 = 7,3263$. Уравнение множественной регрессии, выражающее зависимость экзаменационной оценки y от результата ЕГЭ в средней школе x_1 и мотивации студента на лучшее изучение дисциплины x_2 , примет вид:

$$\tilde{y}_{x_1x_2} = 32,6631 + 0,2795x_1 + 7,3263x_2.$$

Для измерения тесноты связи между двумя из рассматриваемых переменных (без учета их взаимодействия с другими переменными) применяются парные коэффициенты корреляции.

В проведенном исследовании *парные коэффициенты* корреляции оказались равны:

$$r_{yx_1} = 0,279; r_{yx_2} = 0,467096; r_{x_1x_2} = 0,196848.$$

Полученные парные коэффициенты корреляции показывают, что зависимость экзаменационной оценки r_{yx_1} от мотивации студентов значительно выше, чем зависимость от результата ЕГЭ

$$r_{yx_1}.$$

Однако в реальных условиях все переменные, как правило, взаимосвязаны. Теснота этой связи

определяется частными коэффициентами корреляции, которые характеризуют степень и влияние одного из аргументов на функцию при условии, что остальные независимые переменные закреплены на постоянном уровне.

Частный коэффициент корреляции первого порядка между признаками x_1 и y при исключении влияния признака x_2 получился равным

$$r_{yx_1(x_2)} = 0,215768.$$

Зависимость y от x_2 при исключении влияния x_1

$$r_{yx_2(x_1)} = 0,437774.$$

Можно рассчитать взаимосвязь факторных признаков при устранении влияния результативного признака

$$r_{x_1x_2(y)} = 0,078352.$$

Показателем тесноты связи, устанавливаемой между результативными и двумя или более факторными признаками, является совокупный коэффициент множественной корреляции $R_{yx_1x_2 \dots x_n}$.

Совокупный коэффициент множественной корреляции измеряет одновременное влияние выбранных факторных признаков на результативный.

В нашем случае мы имеем

$$R_{yx_1x_2} = 0,504557.$$

Совокупным коэффициентом множественной детерминации называется величина R^2 , которая показывает, какая доля вариации изучаемого показателя объясняется влиянием факторов, включенных в уравнение множественной регрессии.

Совокупный коэффициент множественной детерминации оказался равным $R^2 = 0,254578$, это говорит о том, что только на 25,46% результат экзамена зависит от этих двух факторов. Что и следовало ожидать! Задача получения адекватной модели регрессии и не стояла, о чем упоминалось ранее. Так как факторов, влияющих на результат экзамена значительно больше двух.

Взять, например, психологическую устойчивость студента. Известно, что чрезмерное волнение «смертельный враг» экзаменуемого. А любой экзамен для студента, конечно, стресс в той или иной степени. И как он владеет собой в этой стрессовой ситуации, значительно сказывается на результате. Или взять такую сторону, как обычное везение. Что-то недоучил и попалось именно это. Или даже сложившиеся отношения с преподавателем. Если преподаватель симпатизирует студенту, то надо откровенно признаться, он, даже подсознательно, идет ему навстречу. Если же нет, то старается оценить как можно объективнее и уже никакой поправки не будет. Можно привести еще множество факторов, влияющих на экзаменационную оценку.

Чтобы иметь возможность судить о сравнительной силе влияния отдельных факторов и о тех резервах, которые в них заложены, должны быть вычислены *частные коэффициенты эластичности* ε_i , а также *бета-коэффициенты* β_i и *дельта коэффициенты* Δ_i .

Частные коэффициенты эластичности показывают, на сколько процентов в среднем изменя-

ется анализируемый показатель с изменением на 1% каждого фактора при фиксированном положении других факторов.

Для определения факторов, в развитии которых заложены наиболее крупные резервы улучшения изучаемого показателя, необходимо учесть различия в степени варьирования вошедших в уравнение факторов. Это можно сделать с помощью β -коэффициентов, которые показывают, на какую часть среднего квадратического отклонения изменяется результативный признак с изменением соответствующего факторного признака на величину среднего квадратического отклонения.

Коэффициент, который показывает какова доля вклада анализируемого фактора в суммарное влияние всех отобранных факторов называется Δ_i -коэффициент.

Рассчитаем для нашего примера коэффициенты эластичности ε_i , также коэффициенты β_i и Δ_i , дадим им интерпретацию.

Значения коэффициентов эластичности.

Анализ частных коэффициентов эластичности показывает, что по абсолютному приросту наибольшее влияние на результат экзамена оказывает фактор x_2 – мотивация студента на 1% приводит к увеличению экзаменационных баллов 0,37%. Увеличение же результата ЕГЭ на 1% повышает экзаменационный балл только на 0,2%.

Анализ β_i -коэффициентов, которые имеют значения $\beta_1 = a_1 \frac{\sigma_{x_1}}{\sigma_y} = 0,195$, $\beta_2 = a_2 \frac{\sigma_{x_2}}{\sigma_y} = 0,428773$, показывает, что на результат экзамена наибольшее влияние из двух исследуемых факторов с учетом уровня их вариации способен оказать фактор x_2 – мотивация студентов, так как ему соответствует наибольшее (по абсолютной величине) значение β -коэффициента.

Расчетные значения Δ_i -коэффициентов полу-

чилишь: $\Delta_1 = \frac{\beta_1 r_1}{R^2} = 0,213707$, $\Delta_2 = \frac{\beta_2 r_2}{R^2} = 0,786707$

На основании их анализа можно сделать вывод, что наибольшая доля повышения экзаменационного результата из двух анализируемых факторов может быть обеспечена так же повышением мотивации студентов.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что из выбранных двух факторов даже на первом курсе наибольшее влияние на результат изучения дисциплины оказывает не то, как студент изучал математику в школе (результат ЕГЭ), а мотивация студента на глубокое изучение математических дисциплин в ВУЗе. Результат ЕГЭ, естественно, оказывает влияние, так как у студента уже есть некоторая база знаний. Но вместе с тем, необходимо всеми доступными средствами повышать интерес к изучению дисциплины, в нашем случае математики, в ВУЗе. Здесь заложен большой резерв. И как отмечалось в [5], необходимы доступные и убедительные примеры применения математики как при дальнейшем обучении в ВУЗе, так и в будущей профессиональной деятельности студентов.

Литература

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. - М.: Логос, 2006. - 184 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991.- 207 с.
3. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы. Дисс. канд. психол. наук. Новосибирск, 1986.
4. Притчина Л.С. Некоторые аспекты инновационного подхода в преподавании математических дисциплин в высшей школе / Теория и практика развития современного образования в России / Коллективная монография. – Ульяновск: Зebra, 2017. С. 444-455.
5. Сокольников А.Н. Теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений // Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография. Ульяновск: Зebra, 2017. С. 224-232.

The dependence of the results of the study of mathematical sciences students of the first year of the results of the study of mathematics in high school and mathematics study motivation in higher education institution

Sokolnikov A.N.

Moscow State Institute of international relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation»

Describes a study of the influence of two selected factor signs-the results of the study of mathematics in high school and at various levels of mathematics study motivation in the University on the result of the first-year students in mathematics. Identifies how and how these factors affect the outcome. Compares the value of this influence. On the basis of studies made suggest a greater impact of the learning motivation and, as a consequence, the need to find effective ways to increase interest in the study of mathematics.

Keywords: motivation training; multi-factor correlation and regression analysis; the coefficient of correlation of the steam room; outcome indicator; crude multiple correlation; impact factor.

References

1. Bakshayeva NA, Verbitsky AA Psychology of motivation of students: Textbook. - M.: Logos, 2006. - 184 p.
2. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach: Method. allowance. - M.: Higher education. Shk., 1991.- 207 p.
3. Koltsova TA Formation of positive motives of educational and cognitive activity among students of junior courses of the higher technical school. Diss. Cand. psychol. sciences. Novosibirsk, 1986.
4. Proverb L.S. Some aspects of the innovative approach in the teaching of mathematical disciplines in higher education / Theory and practice of the development of modern education in Russia / Collective monograph. - Ulyanovsk: Zebra, 2017. S. 444-455.
5. Sokolnikov A.N. Theory of group choice or collective decision-making as a means of increasing interest in the study of mathematics by students of humanitarian directions // Higher education in Russia: history and modernity: a collective monograph. Ulyanovsk: Zebra, 2017. pp. 224-232.

Основные социолингвистические классификации вариативности местоимений современного китайского языка

Сунь Цюхуа

доктор наук, Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, sunqihua15@163.com

В статье анализируются основные социолингвистические классификации вариативности местоимений современного китайского языка. Г-н Чэнь Сунцэнь предлагает свою социолингвистическую классификацию вариативности в соответствии со следующими двумя критериями: в соответствии с социальными особенностями самого говорящего; в соответствии с использованием языка говорящим. Таким образом, несмотря на то, что классификация, представленная г-ном Чэнь Сунцэнь, достаточно подробно классифицирует социолингвистические варианты, однако, на наш взгляд, основываясь только на двух критериях, она в недостаточной степени отражает специфику данного понятия и требует уточнения. Другой китайский исследователь г-н Син Синь представил свою точку зрения по вопросу социолингвистической классификации вариантов. Российские исследователи классифицируя социолингвистическую вариативность выделяют стратификационную и ситуативную вариативность языка. Классификации вариативности местоимений изучаются с точки зрения социолингвистики. Это необыкновенное.

Ключевые слова: социолингвистический аспект; классификация; вариативность; местоимение; современный китайский язык.

При рассмотрении социолингвистической вариативности местоимений одним из важных вопросов является вопрос их классификации. В ходе изучения литературы по теме исследования мы обнаружили, что ранее ученые рассматривали классификацию местоимений с точки зрения грамматики. В связи с тем, что в данной работе местоимения рассматриваются в социолингвистическом аспекте, мы считаем целесообразным дать их социолингвистическую классификацию, но прежде рассмотрим основные социолингвистические классификации вариативности.

В современной социолингвистике в зависимости от того, какой критерий положен в основу, выделяют несколько классификаций вариативности. В книге «Исследование социолингвистической вариативности» г-н Чэнь Сунцэнь предлагает свою социолингвистическую классификацию вариативности в соответствии со следующими двумя критериями: в соответствии с социальными особенностями самого говорящего; в соответствии с использованием языка говорящим.

1. По социальным особенностям самого говорящего

По социальным особенностям самого говорящего выделяют три вида вариантов: диглосную языковую вариативность и национальную языковую вариативность; вариативность территориальных диалектов; социальные диалекты. Остановимся на каждом более подробно.

1) Диглосная и национальная вариативность

Языковое общество определенного государства на основе общих культуры и традиций представляет собой социальную группу, эта социальная группа одновременно использует несколько национальных языков, которые и составляют диглосную вариативность. Г-н Чэнь Сунцэнь приводит такой пример. Сингапурские китайцы составляют социальную группу, они используют несколько национальных языков, по сути диглосную вариативность. Диглосная вариативность не только включает множество национальных языковых вариантов (китайский язык, английский язык, малайзийский язык и тд), но также включает в себя территориальные языковые варианты (фуцзяньский диалект, кантонский диалект, диалект кэцзя и др.) С точки зрения теории, диглосная вариативность национальные языковые варианты и территориальные языковые варианты принадлежат к языко-

Эта статья является национальным проектом фонда социальных наук «Перевод на русский язык китайских политических метафор с помощью трансформации на основе лингвистического корпуса» (17СҮҮ057); Исследовательский проект в области философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян «Исследование механизма перевода трансформационным способом китайско-русских метафор» (16ҮҮС06); 61-й Китайский научный фонд по постдокторантуре финансовых проектов «Исследование механизма перевода трансформационным способом китайских классических метафор на русский язык» (2017М611405); Хэйлунцзянский постдокторантурный финансовый проект «Китайско-русские культурные метафоры, сравнение и перевод трансформационным способом» (LВН-216168); программы инновационной подготовки молодых учёных в вузе провинции Хэйлунцзян в 2016 г. «Исследование метафоры в полном китайско-русском переводе» (UNPYSCT-2016170).

вым вариантам, но все они обусловлены общими общественными признаками использования людьми и обладают соответствующим социальным распределением. Язык сингапурского сообщества китайцев, говорящего на китайском языке и английском языке отличается от общепринятого английского варианта английского языка и китайского путунхуа, поэтому мы по праву можем отнести его к диглоссным вариациям.

2) Вариативность территориальных диалектов

С точки зрения традиционной лингвистики территориальный диалект определяется как разница, образованная на основе географической и территориальной близости (расположению). Это один из видов вариативности, который используется в установленных регионах. Образование территориальных диалектов в большинстве случаев определяется историческими причинами. Например, древности люди жили в разных географических районах (одни группы людей жили в горах, другие вдоль рек, третьи в пустыне, четвертые в лесах), между которыми было плохо развито транспортное сообщение, это способствовало тому, что в каждой общности сложился свой язык, который с научной точки зрения можно назвать территориальным диалектом.

По мере взаимодействия и общения с людьми других регионов территориальные диалекты стали претерпевать влияние различных социальных факторов, поэтому их распространение и функции претерпели ряд изменений. Так, например, фуцзяньский диалект в Китае. Первоначально он образовался на территории двух смежных провинций Фузянь и Чжэцзян, и характеризовал язык именно данной местности. По мере миграции населения данного региона на о. Хайнань, Тайвань и в юго-восточную Азию этот диалект (особенно диалект местности Фунань) распространился на этих территориях и претерпел много функциональных изменений. Например, для большинства сингапурских китайцев, иммигрировавших из провинции Фуцзянь и закрепившихся в Сингапуре, фуцзяньский диалект стал общим инструментом общения с другими китайцами, приехавшими из других провинций Китая, а также с местными жителями.

По данным, приведенным в работе г-на Чэнь Суньцэна, в 1982-1983 гг. 17% проживавших в той местности малазийцев, 13% индусов могли понимать фуцзяньский диалект (особенно сямэньский говор, южный говор провинции Фуцзянь), о чем свидетельствовало общение на традиционной китайской ярмарке (Сингапурском базаре), на котором Фуцзяньский диалект был основным инструментом общения. [陈松岑, 1999 г, с. 26]

Таким образом, мы видим, что под влиянием установленных исторических обстоятельств территориальный диалект может не только стать общим территориальным языком, а более того, может стать общим языком, позволяющим общаться разным народностям. Следует отметить, что не только географические причины могут влиять на образование территориального диалекта. Напри-

мер, образование диалекта Хакка (Кэцзя) было обусловлено военными причинами. Северные жители из-за военных действий были вынуждены переселиться на юг, там их язык претерпел влияние местного диалекта. Следует добавить, что в зависимости от ситуации жители разных местностей Китая используют разные языковые системы: когда тербуется официальное общение, то, как правило, говорят на путунхуа, использование диалекта означает неформальный, родственный вид общения. Таким образом, территориальный диалект обретает статус общественного диалекта, и с точки зрения социолингвистики представляет собой важный вид вариативности.

3) Социальные диалекты

Социальный диалект представляет собой вид языковой вариативности, главной особенностью которого является то, что он образован на основе различных свойств социальных групп. Он состоит из разных языковых групп совокупности членов общества. Социальный диалект и территориальный диалект имеют разную природу. Социальный диалект представляет собой внутрисоциальную разницу людей по возрасту, полу, профессии, классу, социальной прослойке, которая выражается в разном использовании языка, и является одним из маркеров языковой социальной группы. Территориальный диалект представляет собой распределение языка всех граждан в различной географической местности. Территориальный диалект образован от одной языковой ветви и не полностью обусловлен социальным разделением.

Несмотря на то, что социальный диалект и территориальный диалект оба являются диалектами, между ними все-таки есть разница. Отличие социального диалекта проявляется на лексическом уровне, главная разница заключается в том, что он образован на основе профессиональных, половых, возрастных различий; фонетических и грамматических различий относительно мало. Отличие территориального диалекта в том, что он главным образом образован на основе отличий в фонетической системе, в лексической и грамматической системе также существует разница. Таким образом, отличие территориального диалекта системное, поэтому в разных установленных исторических ситуациях территориальный диалект разделяется на разные языки, и становится независимым языком, прежний язык и те подязыки, которые пошли от него находятся в тесных родственных связях, а в социальном диалекте акцент ставится на лексическую систему, поэтому он не может быть выделен в независимый язык. [<http://wenku.baidu.com/view/799a127a1711cc7931b7168a.html>]

Китайский социолингвист г-н Чэнь Сунцэн выделяет еще несколько подвидов в социальном диалекте: возрастная языковая вариативность; половая языковая вариативность; классовая языковая вариативность; профессиональная языковая вариативность. Остановимся на каждом подвиде более подробно.

(1) Возрастная языковая вариативность

В возрастной языковой вариативности выделяют несколько подвидов:

- детская языковая вариативность
- молодежная языковая вариативность
- языковая вариативность пожилых людей

Вышеперечисленные понятия часто встречаются в языковом социуме, но в традиционной лингвистике они все в широком смысле входят в общее понятие язык. Социоллингвистика по отношению к существованию и изучению данных понятий имеет совершенно другое представление, считая, что язык сам по себе и использующие его социально-культурные группы находятся в тесной связи и образуют единую сетевую систему. Поэтому, каждую группу языковых явлений, обладающую наличием признака соответствующего возраста, можно рассматривать как один из видов языковой вариативности. Каждый вид возрастной вариативности характеризуется своими особенностями, например, детская вариативность обладает простотой и лишена особого варьирования; вариативность молодежи отличается большим количеством вариаций, так как молодежь быстрее принимает новое и реагирует на него; вариативность людей старшего поколения больше содержит устаревших языковых форм.

(2) Половая языковая вариативность

В зависимости от пола выделяют:

- женскую вариативность
- мужскую вариативность

Для того чтобы объяснить этот вид вариативности, обратимся к статье г-на Син Син «Виды языковой социальной вариативности». Г-н Син Син высказал следующее: «Половые различия отражаются не только на уровне физиологии, но и по социальным признакам». [邢欣 2004 г. С. 3] В связи с тем, что мужчины и женщины по-разному используют язык, порождает так называемую половую вариативность. Давайте вместе посмотрим некоторые мужские и женские вариации проношения. В соответствии с книгой «Современное исследование языка У», в диалекте Сучжоу при произнесении дифтонга *au*, наблюдаются женская и мужская произносительная вариативность: большинство женщин произносит его как *a*, большинство мужчин произносит его близко к *a* с последующим призвуком. Например, в пекинском диалекте существует такое понятие как «女国音». Пекинские молодые девушки, произнося слоги в которых встречаются звуки *j*, *q*, *x* часто произносят их близко к звукам *z*, *c*, *s*. Пекинские молодые юноши произнося слова типа «保证» или «反正» интонируют «证» «正» с церебральными согласными.

(3) Классовая языковая вариативность

В любом обществе социальные классы и группы выделяются на основе жизни людей, рабочей среды, культурного уровня и статуса. Языковые привычки каждой группы образуют классовые варианты. Классовая языковая вариативность – это языковая вариативность, выделенная на основе социальной иерархии, то есть разница в использовании языка различными социальными слоями. Фонетическое исследование Лабова в г. Нью Йорк,

на основе трех критериев (профессия, культурный уровень, доход семьи) выявило 4 основных класса: низший слой, рабочий класс, средний класс и высший класс. Лабов выявил, что использование звуков различными слоями населения зависит от частотности употребления того или иного звука. Он заметил, что отклонений от нормы в использовании звуков выше у низших слоев и рабочего класса, чем у среднего и высшего класса.

(4) Профессиональная языковая вариативность

Профессиональная языковая вариативность представляет собой языковую вариативность, используемую группами людей разных профессий. С точки зрения традиционной лингвистики, этот вид вариативности включает систему терминов, профессиональных слов и жаргона (арго). Социоллингвистика включает их в социальный диалект. Иногда профессиональные языковые варианты и географические языковые варианты сложно разграничить. То, что сегодня относится к географическим языковым вариантам в прошлом могло относиться к историческим профессиональным вариантам. Например, в провинции Хейлунцзян используются так называемый «почтовый жаргон», в эпоху Цин существовали почтовые станции и работающие на этих станциях люди использовали определенные языковые вариации. Таким образом профессиональный диалект, используемый различными профессиональными группами под влиянием исторических обстоятельств превратился в социальный диалект. Хотя эти социальные группы перестали существовать, но диалект, на котором они говорили под влиянием окружающих диалектов претерпел изменения и превратился в новый географический диалект, вот поэтому сейчас иногда бывает очень сложно разделить профессиональную и географическую вариативность.

2. В соответствии с использованием языка говорящим

В соответствии с использованием языка говорящим выделяют функциональную вариативность. Изменения внутри функциональной вариативности сложные, им не хватает длительности и определенности, поэтому их количество довольно большое. Наиболее распространённые функциональные вариации включают:

- Разговорную языковую вариативность
- Книжную языковую вариативность
- Официальную языковую вариативность
- Неофициальную языковую вариативность
- Дружескую языковую вариативность
- Языковую вариативность стихов и песен
- Театральную языковую вариативность
- Научно-техническую языковую вариативность и т.д.

Таким образом, несмотря на то, что классификация, представленная г-ном Чэнь Сунцэнь, достаточно подробно классифицирует социоллингвистические варианты, однако, на наш взгляд, основываясь только на двух критериях, она в недостаточной степени отражает специфику данного понятия и требует уточнения.

Другой китайский исследователь г-н Син Синь в своей статье «Языковые социальные варианты и их классификация» представил свою точку зрения по вопросу социолингвистической классификации вариантов. Мы приведем ее краткую характеристику.

1) Социальная вариативность включает:

- (1) разделение социальной вариативности
- (2) географическая вариативность

(3) вариативность социального диалекта: классовая вариативность; сферовая вариативность (использование языка профессиональными группами; использование языка группами, объединенными общим делом; Исполз. языка политическими или религиозными группами)

2) Половая вариативность включает:

- (1) разница в использовании
- (2) дискриминация в разном использовании

полами

- (3) Женская вариативность

3) Возрастная вариативность включает:

4) Языковая функциональная вариатив-

ность включает:

- (1) разговорная вариативность
- (2) книжная вариативность
- (3) стилевая вариативность
- (4) литературная вариативность

В связи с тем, что в данной классификации функциональная вариативность отличается от функциональной вариативности в предыдущей классификации, дадим некоторые пояснения.

Разговорная и книжная вариативность представляют собой самый главный вид функциональной вариативности. Разговорная вариативность встречается в повседневном непринужденном общении, ее основные особенности выражаются в бодрости и оживленности речи, в естественности эмоций, остром юморе, в необязательном соблюдении грамматических форм, непринужденном разговоре.

Книжная вариативность используется в официальном стиле, ее характеризует осторожность и осмотрительность, взвешенность каждого слова, большое количество использования чэньюй, цитат из классических источников, использование взняня и устаревших слов. Разница между разговорным и книжным языком в выборе синонимов слов и фраз.

Книжная и разговорная речь принадлежит к разным стилям. Стиль означает вариативность в конкретных условиях и импледование традиционного стиля. Стиль включает: этикетный стиль, официальный стиль, деловой стиль, непринужденный стиль и дружеский стиль. Этикетный стиль – это очень официальный стиль, установленный стиль, используется в классических обстоятельствах, его характерная черта общение на чувствах или требования соблюдения церемоний. Официальный стиль – это книжный стиль, используется в ситуациях официального общения, характеристика – прверженность к нормам. Деловой стиль – полуофициальный стиль в общении с малознакомыми людьми. Неофициальный стиль – используется в

общении в очень неофициальной обстановке. Дружеский стиль используется с членами семьи, подчеркивая близость.

Литературный стиль. В литературном стиле выделают подстили: научный стиль, публицистический стиль, деловой канцелярский стиль и художественный стиль. Научный стиль используется в научной терминологии или возникших областях, его характеризует специальная терминология, знаки, формулы, диаграммы, его функции четко и системно отражают объективные понятия, естественные закономерности. Публицистический стиль используется для пропаганды, разъяснения, докладов, его характеризует логичность, четкость, поэтапный анализ, приведение доказательств, разъяснение вопросов социально-политической жизни. Деловой канцелярский стиль – используется в деловой документации, официальных сообщениях, заявлениях, объявлениях, его функция разъяснять, передавать, уведомлять, связывать управляющий аппарат и административную работу социальных групп. Художественный стиль используется в художественных произведениях, раскрывает характер человека, его мысли и чувства, классические черты, внутренний мир; его главная особенность через художественные образы отражать объективные явления; его функция состоит в описании, повествовании и передаче чувств.

Таким образом, мы видим, что в классификации, представленной г-ном Син Синь есть сходные положения с классификацией, предложенной г-ном Чэнь Сунцэнь, например, выделение географической языковой вариативности, социального диалекта, мужской и женской вариативности и др., однако в рассмотрении функциональной вариативности двумя авторами вкладывается разное понимание.

Для полного и объективного понимания генезиса социолингвистической классификации вариативности рассмотрим классификацию, предложенную российскими учеными.

Российские исследователи классифицируя социолингвистическую вариативность выделяют стратификационную и ситуативную вариативность языка. Рассмотрим их более подробно.

Стратификационная вариативность языка – это разновидность социальной вариативности языка, обусловленная разновидностью социальной (классово-стратификационной) структуры общества, находящая свое выражение в языковых и речевых различиях между представителями тех или иных социальных слоев и групп. Результатом социальной стратификации языка являются социолингвистические индикаторы (стратификационные переменные) – элементы языка: лексические, фразеологические единицы, фонетические особенности, синтаксические конструкции, свидетельствующие о социальном статусе говорящего. [Т.В. Жеребило. 2010.]

Ситуативная вариативность языка – это разновидность социальной вариативности, обусловленная многообразием социально-коммуникативных ситуаций и социальными характеристиками их участников.

Проявляется в сознательном отборе и употреблении единиц и подсистем языка (языковых, диалектных, функционально-стилистических), а также языков в зависимости от ситуации общения. В результате С.в. вариативности возникают стратификационно-ситуативные переменные (социолингвистические маркеры). Напр., образованные носители немецкого языка в ситуациях официального общения используют литературный язык, а в непринужденной обстановке переходят на ту или иную разновидность разговорной речи или диалект. Способность к ситуативному варьированию речи требует определенного уровня коммуникативной компетенции носителя языка. Понятие «ситуативное варьирование речи» шире, чем понятие «стиля речи». Стили речи могут носить более или менее регулярный и устойчивый характер, а С.в. бесконечно разнообразна. Понятие «ситуативное варьирование речи» также не совпадает с понятием «функциональный стиль», который соотносится со сферой общественно-речевой практики, а не с ситуацией общения. Среди параметров коммуникативной ситуации, определяющих характер С.в., выделяются тема, обстановка общения («сцена»), участники (в основном их ролевые и статусные характеристики), коммуникативная цель, канал и средства общения (включая невербальные средства передачи информации), формы речи, иногда сюда же включаются стили и жанры речи. [Словарь социолингвистических терминов. — М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006.]

Таким образом, отметим, что российские ученые подходят к классификации вариативности с позиции широкого взгляда, в центре их внимания использование вариантов различными социальными классами и ситуации, в которых происходит варьирование.

Рассмотренные выше три классификации вариативности привели нас к мысли о создании собственной социолингвистической классификации местоимений в данной работе. Рассмотрим ее основные положения. Основными критериями нашей классификации будут: социальные характеристики самого говорящего; использование вариативности местоимений.

Таким образом, предложенная нами социолингвистическая классификация местоимений, на наш взгляд, с одной стороны, представляет собой теоретическую модель, отражающую наиболее принципиальные положения теории вариативности, а с другой, не претендует на универсальность и в процессе написания работы будет корректироваться по мере обработки и анализа фактического материала.

Литература

1. 陈松岑 社会语言学变体研究[M]. 广州: 广东教育出版社 1999:26.
2. <http://wenku.baidu.com/view/799a127a1711cc7931b7168a.html>
3. 邢欣 语言的社会变体及其分类[J]. 信阳师范学院学报 2004(1):3.
4. Т.В. Жеребило. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во "Пилигрим". 2010.
5. В.Ю. Михальченко. Словарь социолингвистических терминов. — М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук. 2006.

The main sociolinguistics classifications of variation of the pronouns of modern Chinese language

Sun Qiuhua

Russian Language Institute of Heilongjiang University

This thesis analyzes the main sociolinguistics classifications of variation of the pronouns of modern Chinese language. Mr. Chen Songcen proposes the classification of variations according to the following two criteria: according to the social characteristics of the speaker; according to the speaker's use of language. Although Mr. Chen Songcen provided a sufficiently detailed classifications of variation, however, in our opinion, on the basis of two criteria classifications of variation does not fully reflect the concept of variation, so the concept of variation needs to be clarified. Another sociolinguist, Mr. Yan Xin, raised his own views on the problem of classifications of variation. Russian scholars divide the variation into two broad categories: stratificational and situational variation of language. It is a new perspective to study the classification of modern Chinese pronouns from the perspective of sociolinguistics.

Key words: sociolinguistic aspect, classification, variation, pronoun, modern Chinese language.

References

1. 陈松岑 社会语言学变体研究[M]. 广州: 广东教育出版社 1999: 26.
2. <http://wenku.baidu.com/view/799a127a1711cc7931b7168a.html>
3. 邢欣 语言的社会变体及其分类[J]. 信阳师范学院学报 2004 (1): 3.
4. Т.В. Жеребило. Dictionary of Linguistic Terms: Izd. 5th, corrected and up-to-full. - Nazran: Publishing house "Pilgrim". 2010.
5. V.Yu. Mikhalchenko. Dictionary of sociolinguistic terms. - Moscow: Russian Academy of Sciences. Institute of Linguistics. Russian Academy of Linguistic Sciences. Managing editor: Doctor of Philology. 2006.

Фасилитация как технология обучения лингвокоммуникативной компетентности в инфобизнес-практиках

Фадеева Марина Юрьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, marina-fadeeva-1978@mail.ru

Инновационная деятельность в обучении иностранному языку студентов становится в большей степени организаторской, в ней преподаватель использует наиболее продуктивные технологии, приемы и средства в становлении профессиональной и лингвокоммуникативной компетентности обучающихся.

Проблема формирования лингвокоммуникативной компетентности студентов экономических специальностей в области деловой коммуникации и инфобизнес-практиках самым тесным образом связана с активизацией познавательной деятельности, мотивацией учения способами обучения на основе технологии фасилитации, которая обеспечивает более высокий уровень владения иностранным языком при применении профессиональной терминологии, при логичном построении делового высказывания специалиста в сфере менеджмента и успешном решении проблемных задач профессиональной деловой коммуникации с опорой на ценностную модель внедрения инфобизнеса в практическую работу студентов-менеджеров.

Ключевые слова: фасилитация, технология, лингвокоммуникативная компетентность, инфобизнес.

Новая парадигма образования современного «цифрового» общества, где студент из пассивного слушателя превращается в активного деятеля, владеющего необходимыми компетенциями, которые в дальнейшем помогут ему ориентироваться в сложном лабиринте международных рынков труда, направлена на реализацию повышенного внимания к управлению знаниями в различных профессиональных отраслях.

Компетенции являются результатом обучения, динамичный процесс обучения иноязычной деловой коммуникации в профессиональной сфере влечет за собой необходимость освоения новейших технологий преподавания английского языка, которые направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов креативности и самостоятельности.

Педагог-фасилификатор обеспечивает более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов. Практические занятия английским языком требуют комплексного и целенаправленного использования различных видов учебной деятельности с применением дистанционного лингвокоммуникативного практикума, учебно-методических пособий, технологии фасилитации и профессионального лингвокоммуникативного тезауруса для работы в многочисленных сферах учебной и производственной деятельности на аудиторных занятиях и дистанционно.

Фасилитация – это способ работы с обучающимися, который облегчает выполнение задания, то есть это специфический вид деятельности преподавателя. Фасилитатор координирует действия, не выполняя задание, а используя определенные навыки, помогает индивидам или группе людей прийти к решению при достижении конкретной цели.

Фасилитация – это образовательная технология, способствующая поэтапному развитию профессионально-коммуникативных умений и актуализации ценностных отношений к изучению иностранного языка [1; 5].

Фасилитация – это развивающий метод поощрения людей, побуждающий их делиться своими идеями, ресурсами, мыслями, а также думать критически, чтобы определить потребности и отыскать наиболее эффективные способы их удовлетворения.

Фасилитация на практических занятиях по обучению английскому языку – это процесс, приводя-

щий к эффективной работе в группах. Преподаватель университета как фасилитатор организует способы и методы управления дискуссией и ведения диалога культур в профессиональной коммуникации.

Основная задача фасилитатора – отследить правильность и поэтапность в верном принятии решения проблемной задачи или ситуации.

Обучая английскому языку, фасилитатор влияет на процесс обработки информации, чтобы она стала конструктивной, предотвращает доминирование, проверяет вовлеченность всех обучающихся в деятельностный процесс и, в итоге, подводит к завершению обсуждения, с достижением конечного результата.

В исследованиях Л. Н. Куликовой и Е. Г. Врублевской изучается фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе которого при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие его субъектов.

Р. С. Димухаметов исследовал технологию фасилитации, суть которой заключается в инициировании самоактуализации педагога посредством обеспечения ведущей роли деятельности, развития сознания, независимости, свободы выбора в производстве новых знаний, личностно-профессиональном росте [2; 79]. Алгоритм управленческих действий преподавателя и обучающегося включает следующую последовательность (см. рис.1).

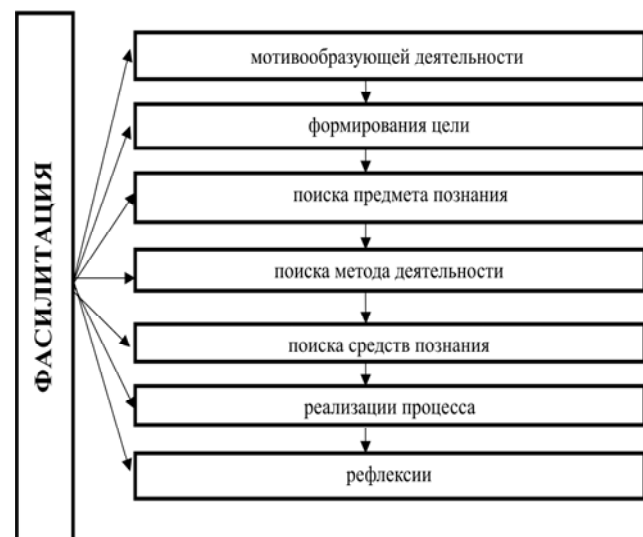


Рисунок 1

Под педагогической фасилитацией Э. Ф. Зеер понимает усиление продуктивности образования(обучения) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счёт особого стиля общения и личности педагога, обладающей высоким уровнем владения коммуникативной компетентностью [3].

Современная трактовка педагогической фасилитации определяет её как процесс позитивного влияния педагога на сознание и поведение студента, вследствие которого повышается продук-

тивность мыслительной деятельности, активизируются положительные эмоции и чувства, проявляющиеся в нравственных поступках [4; 9].

На практических занятиях по английскому языку фасилитация поражает своими результатами: студенты осознают и принимают необходимость работать в условиях межличностного общения, в рамках диалога культур, фасилитирующих личностное развитие и обеспечивающих конструктивные личностные изменения. У них вырабатываются навыки эмпатического понимания, они заинтересованные участники создания условий для формирования осмысленного учения и личностного развития в целом в результате перестройки личностных установок в процессе межличностного взаимодействия, они осознают свою самодостаточность. Все ситуации взаимодействия людей осуществляются через четыре основных способа взаимовлияния: убеждение, подражание, внушение и заражение. Личности, которые поддерживают отношения фасилитатора, достаточно смелы, чтобы действовать в них, они не просто модифицируют образовательную среду, а коренным образом преобразовывают её. Сама среда становится условием «ситуации успеха» [5; 39].

Технологию можно рассматривать как способ производства или практического применения знаний в производственной деятельности каждого индивида. Образовательные технологии отечественной науки содержат следующие составляющие: гуманность, то есть должны улучшать качества, в нашем случае – образования; эффективность, то есть давать положительные результаты; универсальность, то есть возможность использования одной технологии в обучении разным дисциплинам, на разных ступенях обучения; наукоёмкость, то есть опора на конкретные научные источники – монографии и докторские исследования; интегрированность, то есть взаимосвязанность технологий с методами и средствами совместно с участниками обучающего процесса.

Анализируя фасилитирующие возможности с теоретических позиций конкретных педагогических технологий, И. Я. Пундик приводит в пример следующие: технология полного усвоения, технология программированного обучения, технология уровневой дифференциации, технология концентрированного обучения, технология «Учебные портфолио», технология модульного обучения, игровые технологии обучения, поисковые и исследовательские технологии обучения, диалоговые технологии.

Последовательность этапов технологии полного усвоения: ориентация обучаемых – разбивка учебного процесса на блоки(модули) – изучение нового материала – проверочная работа – вспомогательная работа и коррекция – оценочные суждения.

Фасилитирующие возможности этой технологии заключаются в общей установке педагога, в разработке критериев полного усвоения курса, раздела или темы, на основе которых подбираются или создаются тесты для определения уровня дости-

жения запланированных целей. Всё содержание учебного материала разбивается на отдельные учебные дисциплины, законченные по смыслу (содержательная целостность) и непродолжительные по времени (3 пары). Психологическое значение этого требования – расстояние «стимул-реакция» – должно быть малым, где планируемый результат служит ориентиром для обучаемых, которые, в свою очередь, направляют все свои действия на достижение и успешное продвижение к намеченной цели [6; 119].

Результат всегда является реальностью либо положительной (высокой), либо отрицательной (низкой), а безрезультативной деятельности не бывает, поэтому результат есть атрибут фасилитации, оценка которого производится относительно цели той или иной деятельности. Если цель преподавателем сформулирована четко, то оценить результат будет несложно, и наоборот. Эффективным будет только тот процесс обучения, который вывел субъектов познавательной деятельности на предвосхищенный в сознании результат. Использование социальной фасилитации в образовательном процессе имеет своей целью активизацию учебной работы студентов на занятии вследствие усиления таких доминирующих реакций студентов, как экспрессивность речи, высказывание собственной точки зрения, процесс возникновения ассоциаций и генерирование критических идей, и включает:

- формы организации социального присутствия на занятии (учебное занятие проводится в присутствии «посторонних» людей, не имеющих задачи оценивания и, наоборот, в форме или с использованием элементов соревнования с присутствующими на занятии «посторонними» людьми);

- методические приёмы («Абстрактный рисунок» и «Стилевой анализ»), направленные на усиление определенных доминирующих реакций студентов (экспрессивность речи, высказывание собственной точки зрения, процесс возникновения ассоциаций, генерирование критических идей) в процессе обучения иностранному языку в условиях социальной фасилитации [7; 23].

Суть педагогической фасилитации в профессиональном образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования специалиста-функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника [8].

Активное внедрение технологии фасилитации в процесс обучения студентов-менеджеров позволило существенно улучшить качественные характеристики уровня владения английским языком в образовательном процессе университета. Фасилитатору становится очевидным, что высокопрофессиональное ведение групповых процессов, таких как рабочие группы, семинары, тренинги, коучинги, консалтинги, совещания, переговоры, базируются на эффективной технологии взаимодействия с группой и её четко выстроенной деятельностью. Педагог облегчает всё

происходящее внутри группы, умело организуя обсуждение сложной проблемы или спорной ситуации без потери времени, в короткий срок, с достижением такого результата, который удовлетворяет всю группу. Преподаватель в обучении языку активно оперирует основными элементами фасилитирующей обстановки на занятии: легкость в отношении к обучаемым единицам, восприятие коммуникативных задач как посильных и их позитивное подкрепление, интерес к происходящему, полное погружение в иноязычную языковую среду, равновесие участников технологии обучения, мобильность, дружелюбность, открытость к акту коммуникации, креативность и искренность.

Современный преподаватель является не транслятором информации, а фасилитатором процесса учения, активизирующим мыслительную деятельность, обеспечивающим поддержку в осмысленном приобретении знаний, существенно изменяя при этом личность обучаемых.

Суть фасилитации в том, чтобы актуализировать лингвокоммуникативную компетентность студентов, чтобы они во все привносили присущее только им отношение к происходящему, чтобы каждый акт становился актом творчества, был тем, кем он может быть, соответствуя собственной природе.

Поскольку принцип фасилитации касается мотивационно-волевой сферы личности, его следует назвать принципом развития мотивов деятельности и волевых качеств личности, где методист-фасилитатор (преподаватель) помогает обучающимся развивать положительную самооценку от работы в группе и в решении стоящих перед ними индивидуальных лингвокоммуникативных задач, подчеркивая профессиональную компетентность и интуицию.

Лингвокоммуникативная компетентность – это образовательный ресурс личности, готовой к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации в деловой среде.

Формирование лингвокоммуникативной компетентности менеджеров будет эффективно осуществляться в учебном процессе с опорой на ценностную модель внедрения инфобизнеса в практическую работу студентов-менеджеров (см. рис. 2). При осуществлении коммуникативного воздействия на все сферы личности и педагогическое стимулирование саморазвития бакалавров в профессионально-ориентированной и деловой коммуникации, фасилитатор использует практико-ориентированное обучение студентов, которое осуществляется посредством поэтапного развития профессиональных, лингвокоммуникативных умений; во время которого внедряется технология фасилитации в обучение иноязычной коммуникации при моделировании ситуаций профессионального общения, имитирующего совместный процесс включения в профессиональную деятельность.

Инновационный потенциал менеджера может быть структурирован в группу умений, которые целесообразно интегрированы в блоки по их функциям:

- когнитивный (когнитивные, аналитические, проектировочные, исследовательские);
- операциональный (практические, адаптивные, профессионально-коммуникативные, профессионального взаимодействия);
- бизнес-компонент (экономико-управленческие).

Обобщая приведенные умения инновационной деятельности, делаем вывод, что инновационный потенциал будущего менеджера – это профессионально-личностное качество, включающее совокупность знаний и умений, определяющих его готовность реализовать новую междисциплинарную информацию, выдвигать конкурентоспособные идеи, создавать конкурентоспособные бизнес-проекты на английском языке, применять новую технику, технологии, дистанционные средства в профессиональной деятельности, находить решение нестандартных задач в проблемных ситуациях коммуникации и новые способы решения стандартных задач в профессиональной деятельности менеджера.

Современный специалист в области менеджмента должен обладать знаниями и навыками, связанными с его направлением подготовки, практически владеть профессиональной деловой иноязычной коммуникацией, успешно входить в языковую среду с деловыми партнерами разных стран, опираясь на лингвокоммуникативную компетентность. В обучении студентов университета применяется дистанционный лингвокоммуникативный практикум как одно из важнейших средств в организации обучения иностранному языку, который дает дополнительные возможности при «вхождении» в иноязычную среду [9].

Персональные компьютеры в специально оснащенных аудиториях позволяют включиться в глобальный диалог со студентами и преподавателями всего мира, применяя языковую практику деловой коммуникации в «онлайн-овых» конференциях, став участниками проектов, основывающихся на сотрудничестве большого количества людей по всему миру.

О. А. Никитенко представляет один из возможных вариантов использования ИКТ как средства интерактивного обучения: включение в учебные пособия лингвокомпьютерных заданий, выполнение которых ведет к формированию лингвокомпьютерной компетенции, под которой понимается «умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний иностранного языка и для постижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на иностранном языке» [10; 40].

С учетом современных особенностей преподавания иностранного языка в условиях технологии фасилитации меняется роль преподавателя университета: традиционная модель «учить студента» меняется на организацию такой учебной деятельности студента, при которой обеспечиваются более высокие уровни консультирования и мотивирования.

Технология фасилитации в процессе деловой иноязычной коммуникации в профессиональной

сфере ориентирует на будущее: учит работать не по шаблону, а осуществлять самостоятельный поиск знаний в его научном виде и обеспечивает реализацию этого будущего с учетом объективных возможностей. Данная технология в практической деятельности оказывает положительное эмоциональное воздействие на субъектов образовательного процесса, в котором фасилитация усиливает процесс обучения, ускоряет воспроизводство знаний, делая их лично значимыми.

Инфобизнес – организация профессиональной деятельности менеджеров, в структуру которой входят семинары (тренинги), инфопродукты и коучинги (консалтинг); это бизнес, связанный с продажей информации. Объектом продажи являются лингвокоммуникативные знания в виде инфотоваров в различных форматах: цифровые (аудио-, видеофайлы) текстовые документы, физические (диски/книги), интерактивные (скрипты).

При проведении экспериментальной работы по внедрению основных структурных компонентов в практическую деятельность, преподаватель английского языка учитывал тот факт, что современная молодежь имеет, преимущественно, образное восприятие поступающей информации, которая воспринимается как гипертекст. Следовательно, выявилась актуальность применения новейших информационных и компьютерных технологий обучения иноязычной деловой коммуникации, с помощью которой осуществляется гипертекстовая форма представления информации, помогающая проявлению нового креативного мышления обучаемых.

Иностраный язык помогает преодолевать языковые барьеры деловых партнеров разных стран и всех сфер человеческой жизнедеятельности. Основные виды профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники – это организационно-управленческая; информационно-аналитическая; предпринимательская, где осуществляется урегулирование организационных конфликтов на уровне подразделения и рабочей команды [11].

Принцип профессиональной направленности в обучении английскому языку студентов-менеджеров приобрел особую значимость и приоритетность в экспериментальной работе преподавателя, который на практических занятиях по языку добивался повышения уровня сформированности лингвокоммуникативных умений профессиональной речи, также свободного владения деловым лингвокоммуникативным тезаурусом своей будущей специальности.

Для эффективного практического владения английским языком в проблемных ситуациях межкультурной коммуникации студентам предлагались специально разработанные учебно-методические пособия, содержащие системный комплекс лингвокоммуникативных знаний, формирующих лингвокоммуникативную компетентность, организованных на специализированных текстах, расширяющих объем профессиональных и практических знаний студентов о бизнес-этике, культуре пове-

дения, грамотном написании и оформлении деловой документации, способах продуктивной организации деловых встреч, участии в деловых зарубежных проектах дистанционно.

На базе активных методов обучения иностранному языку (проектных, поисково-исследовательских, игровых, интерактивных, командных) у студентов-менеджеров формируется устойчивая субъектная позиция, ценностная самореализация в творческой самостоятельной деятельности и в процессе языковой подготовки на аудиторных занятиях с опорой на авторские учебно-методические пособия «Формирование лингвокоммуникативной компетентности общения в бизнесе», «Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникаций», «Деловой английский через призму новейших цифровых технологий обучения» и «Деловой английский. Менеджмент и глобальное производство».

В экспериментальной группе преподаватель создавал динамическую среду обучения за счет информационных технологий, технологии фасилитации, что способствовало развитию навыков письменной деловой коммуникации в профессиональной среде инфобизнеса и практических имитационно-деятельностных игр, развивающих навыки устного делового общения.

Деловая игра представляет собой управленческую имитационную игру, в которой участники имитируют профессиональную практическую деятельность любого служебного лица на основе анализа проблемной лингвокоммуникативной ситуации, принимая конкретные решения, формируя мобильность студентов в принятии этих решений.

Ценностная модель внедрения инфобизнеса в практическую работу студентов-менеджеров (см. рис. 2) – это поэтапная организация практической творческо-поисковой деятельности студентов в условиях технологии фасилитации.

Промосеминар – это онлайн-семинар, во время которого обучают, консультируют студента для получения положительного результата, где важно еще получить хорошие отзывы от клиентов или жалобы, которые необходимо учитывать в дальнейшем.

Рекламируя продукты какого-либо предприятия, на котором студент-менеджер проходит производственную практику, нужно вовремя проработать заказы клиентов, четко выстраивая алгоритм работы системы продаж. Таким образом, создание полезного, бесплатного материала, привлекающего подписчиков, – это путь к успеху практического ведения инфобизнеса.

На практических занятиях по английскому языку мы также использовали модель педагогической системы Г. П. Щедровицкого, структура которой изображена с помощью пиктограмм, а состав компонентов определен следующим образом:

Э – эталонная деятельность, выступающая как «содержание обучения», подлежащее усвоению обучаемым;

Д – деятельность, продукт, который должен уметь строить обучаемый по окончании процесса обучения (цель – результат);

П – продукты деятельности, используемые как средства обучения (решения практической, лингвокоммуникативной задачи);

ВС – вещественные средства обучения;

ЗС – знаковые средства обучения: преподаватель – обучаемый – обучение – процесс трансляции знаний-умений [12].

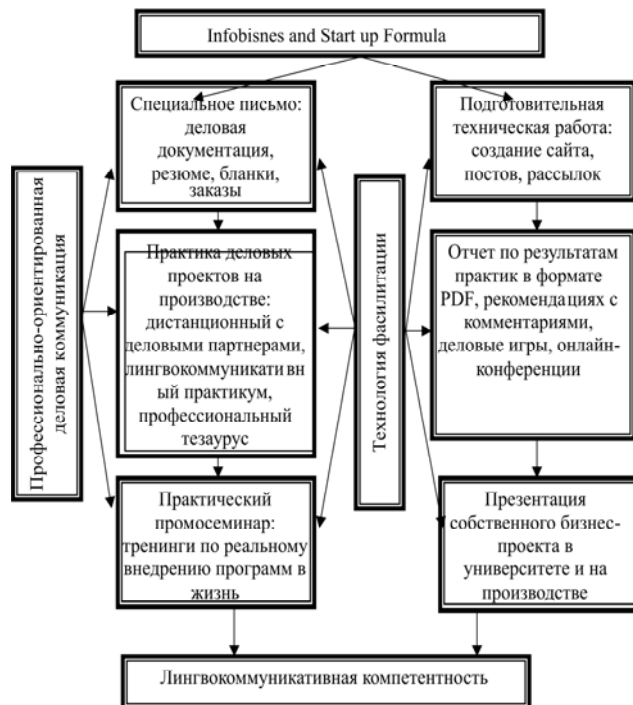


Рисунок 2

Центральным звеном всей системы обучения на основе технологии фасилитации, формирующей лингвокоммуникативную компетентность в инфобизнес-практиках, является электронный учебно-методический комплекс дисциплины «Деловой иностранный язык» («Иностранный язык в профессиональной сфере»), который был введен в процесс обучения на базе электронной платформы Web CT, где программный продукт реализует на практике индивидуально-ориентированное обучение, проводит мониторинг качества учебной деятельности по внедрению инфобизнеса в производственную деятельность. Электронный журнал со статистической обработкой результатов практической учебной деятельности студентов в конечном итоге визуализирует основные понятия, законы, процессы, используемые в данной дисциплине, и обладает уникальностью в простоте системы размещения и дополнения учебно-методических и контрольно-измерительных материалов.

Обобщающий этап исследования заключался в анализе результатов промежуточного и итогового срезов обучения профессиональной деловой коммуникации в инфобизнес-практиках, с внедрением учебно-методических пособий, деловых игр, бизнес-проектов, ценностной модели «Формула старт ап инфобизнеса» и на основе организационно-педагогических условий обучения, что выразилось в динамике процесса обучения студентов иноязычной деловой профессиональной коммуникации.

На заключительном этапе эксперимента во время практических занятий и в производственной практике студент обобщает материал творческо-поисковой деятельности, исследовав эффективность таких форм работы, как вебинары, онлайн-тренинги, проанализировав степень профессиональности партнеров по деловым иноязычным проектам, совместная разработка на основе технологии фасилитации пошаговой инструкции по созданию рекомендаций внедрения форм инфобизнеса в производственную деятельность. Студенты-менеджеры сверяют данные о сферах распространения инфопродуктов между клиентами и работниками той отрасли, где проводилась практика, и сокурсниками того же факультета. Информация, которая рассылалась по блогам, форумам и сообществам этой темы, опубликованная во всех соцсетях, поспособствовала набору клиентуры на промовебинар, главная задача которого – обеспечить первые продажи.

В логике нашего исследования мы полагаем, что практическое внедрение в инфобизнес технологии фасилитации в образовательном процессе университета развиваются возможности социального взаимодействия в нашей стране с зарубежными партнерами, формируется лингвокоммуникативная компетентность, профессионализм в деловой профессионально-ориентированной коммуникации.

Благодаря результатам практики и научно-исследовательской деятельности, выстраивается иерархия ценностей менеджера, которая включает разветвленную систему умений как потребностно-мотивационную сферу личности, формирующую ценностное отношение к профессионально важным умениям через осознание важности деловой, иноязычной компетентности, которой необходимо владеть и управлять. Будущие бакалавры становятся творцами ценности для себя посредством активизации позиции в процессе овладения совокупностью профессиональных умений и лингвокоммуникативной компетентностью.

Литература

1. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Ю. Фадеева – Оренбург, 2013. – 23 с.
2. Димухаметов, Р. С. Деятельностное опосредование и педагогическая фасимилиация как условие модернизации педагогического образования / Р. С. Димухаметов // Методика вузовского преподавания : материалы VI межвузовской научно-практической конференции, 30-31 октября 2003 г. – Челябинск : Изд-во Челябинского ун-та, 2004. – 129 с.
3. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий : тезисы докл. 6-й научно-практической конференции, 7-11 декабря 1998 г. – Екатеринбург, 1998.

4. Добрынина, Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Добрынина. – Новосибирск, 2003. – 21 с.

5. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

6. Пундик, И. Я. Фасимилирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза / И. Я. Пундик // Ярославский педагогический вестник. – № 2. – 2009(59).

7. Шоцкая, Г. А. Социальная фасилитация в системе обучения студентов иностранному языку / Г. А. Шоцкая. – Минск : Бестпринт, 2007. – 50 с.

8. Самарова, О. В. Фасилитация. Легко учиться, легко говорить [Электронный ресурс] / О. В. Самарова // Иностраный язык : интернет-издание для учителя. – 2014. – № 12. – URh: <http://www.jyazyki.ru/2013/01/fasilitation.casy> (10 июня 2014).

9. Фадеева, М. Ю. Деловой английский через призму новейших технологий обучения : практикум / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2018. – 103 с. – ISBN 978-5-8424-0893-1.

10. Никитенко, О. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство интерактивного обучения деловому иностранному языку в процессе профессиональной подготовки студентов неязыковых направлений : труды Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств. – Вып. 202. – 2014. – С. 138-142.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) от 12 января 2016 г.

12. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра (оптимальные коммуникации) [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – jarki.ru.

Facilitation as a technology of learnig of linguo-communicative competence in ifobusiness practices

Fadeeva M.Yu.

Orsk humanitarian technological Institute (branch) of OSU
Innovative activity in teaching a foreign language of students becomes more organizational, in which professor uses the most productive technologies, methods and means of developing professional and linguo-communicative competence of students.

The problem of forming linguo-communicative competence of students of economic specialities in the field of business communication and infobusiness-practices most closely associated with the activation of cognitive activity, motivation of learning by means of studying, based on the technology of facilitation, that provides more higher level of mastering the foreign language by using professional terminology, at logical construction of the statement of the specialist in the sphere of management and successful solving of problematic tasks in professional business communication based on the value model of infobusiness introduction into practical work of students-managers.

Key words: facilitation, technology, linguo-communicative competence, infobusiness.

References

1. Fadeyeva, M. Yu. Formation of lingvokommunikativny competence of students of the university: автореф. yew... edging. пед. sciences: 13.00.01 / M.Yu. Fadeyeva – Orenburg, 2013. – 23 pages.
2. Dimukhametov, R. S. Activity oposredovaniye and pedagogical fasimilyation as condition of modernization of pedagogical education

- / R.S. Dimukhametov//Technique of high school teaching: materials VI of an interuniversity scientific and practical conference, on October 30-31, 2003 – Chelyabinsk: Publishing house Chelyabinsk un-that, 2004. – 129 pages.
3. Zeer, E. F. The personal focused technologies of professional education / E.F. Zeer//Increase in the academic level of educational institutions on the basis of new educational technologies: theses докл. the 6th scientific and practical conference, on December 7-11, 1998 – Yekaterinburg, 1998.
 4. Dobrynina, T. N. The pedagogical conditions of application of interactive forms of education in pedagogical higher education institution: автореф. уеу... edging. пед. sciences / T.N. Dobrynina. – Novosibirsk, 2003. – 21 pages.
 5. Belkin, A.S. Situation of success. As to create her: prince for the teacher / A.S. Belkin. – M.: Education, 1991. – 176 pages.
 6. Pundik, I.Ya. Fasimiliruyushchaya function of pedagogical technologies in activity of the teacher of higher education institution / I.Ya. Pundik//the Yaroslavl pedagogical bulletin. – No. 2. – 2009(59).
 7. Shotskaya, G.A. A social fasilitation in the system of training of students in a foreign language / G.A. Shotskaya. – Minsk: Бес-тпринт, 2007. – 50 pages.
 8. Samarova, O.V. Fasilitation. It is easy to study, easily to tell [An electronic resource] / O.V. Samarova//the Foreign language: online edition for the teacher. – 2014. – No. 12. – URh: <http://www.jyazyki.ru ›2013/01/fasilitation.casy> (on June 10, 2014).
 9. Fadeyeva, M. Yu. Business English through a prism of the latest technologies of training: practical work / M.Yu. Fadeyeva. – Orsk: Publishing house of the Orsk gu-manitarno-institute of technology (branch) of regional public institution, 2018. – 103 pages – ISBN 978-5-8424-0893-1.
 10. Nikitenko, O.A. Information and communication technologies as means of interactive training in a business foreign language in process of vocational training of students of not language pairs: works the St. Petersburg state. university of culture and arts. – Issue 202. – 2014. – Page 138-142.
 11. The federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 38.03.02 Management (bachelor degree level) of January 12, 2016.
 12. Schedrovitsky, G. P. Organizational and activity game (optimum communications) [An electronic resource] / G.P. Schedrovitsky. – jarki.ru.

К вопросу использования этнопедагогического материала на уроках в начальной школе

Яхьяева Амина Хасановна,

аспирант, кафедра специальная психология и дошкольная дефектология, Чеченский государственный педагогический университет, amina.sp@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы использования этнопедагогического материала в учебной деятельности младших школьников. Отмечается, что этнопедагогика как сегмент педагогической культуры, способствующей через опыт и мудрость народа развитию интеллектуальных способностей детей. Представлены этнопедагогические материалы, возможные для использования на конкретных уроках в начальной школе.

Ключевые слова: развитие, интеллект, способности, формирование, учебная деятельность, среда, младший школьный возраст.

Вопросы, связанные с развитием интеллектуальных способностей детей, являются значимыми в связи с тем, что направлены не только на передачу младшим школьникам культурно – социального опыта поколений, но и на формирование умения адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей действительности. Особую актуальность приобретают проблемы, раскрывающие возможность использования этнопедагогического материала в учебной деятельности начальной школы. Как известно, этнопедагогика отражает исторический этап развития этноса, обобщая формы, методы и средства формирования личности в контексте народной культуры. Однако, в программе начальной школы регионов, на наш взгляд, недостаточно используется богатейший этнопедагогический материал. В связи с этим, нами в данной статье проведен анализ возможностей практического использования этнопедагогического материала на некоторых уроках в начальной школе. В результате реализации этнокультурного содержания образования в рамках ФГОС учитель должен владеть навыками организации урока с применением этнопедагогического материала, направленных на развитие интеллектуальных способностей младших школьников, уметь разрабатывать рабочие программы с учетом особенностей этнопедагогики. Современный урок в рамках ФГОС строится на основе системно-деятельностного подхода. Системно - деятельностный подход направлен на формирование этнической идентичности и интеллектуальное развитие. Идея системно - деятельностного подхода состоит в том, что знания младшим школьникам даются не в готовом виде. Учащиеся сами «открывают» знания в поисково-исследовательской деятельности. Учебный процесс по стандарту построен так, чтобы каждого привлечь в поисково-исследовательскую деятельность с целью расширения кругозора и интеллектуальной деятельности младших школьников. В ходе нашего исследования было выявлено, что в учебном процессе недостаточно применяют материал этнопедагогики с целью совершенствования интеллектуальной активности детей младшего школьного возраста. Также следует отметить, что педагоги начальной школы при разработке планов урока не всегда используют этнопедагогический материал с целью обогащения интеллектуальных способностей обучающихся. Это свидетельствует о низкой подготовленности педагогов начальных классов по вопросам применения этнопедагогиче-

ского материала в учебной деятельности, учебные классы не оснащены материалами этнопедагогике. В процессе исследования также были проведены беседы с учителями начальных школ Чеченской Республики, которые позволяют выявить, что учителя применяют элементы этнопедагогического материала бессистемно на уроках по родному языку и литературному чтению на чеченском языке. Нужно сказать, что на урок по чеченскому языку в начальной школе отводится два часа, на урок по литературному чтению на чеченском языке уделено в учебном плане один час. Практически нет случаев применения этнопедагогического материала на таких уроках как математика, окружающий мир. Это объясняется тем, что в методических пособиях, учебниках отсутствуют конкретные рекомендации по использованию этнопедагогического материала в учебной деятельности младших школьников, способствующей развитию интеллектуальных способностей младших школьников. Организация урока по математике с использованием этнопедагогического материала активируют мышление, речь, внимание, память. В процессе решения математических упражнений с использованием этнопедагогического материала, младшие школьники знакомы с математическими терминами, символами, учились записывать математический текст на чеченском языке. Мы предложили на уроке по математике в начальной школе проводить такие задания как: **«Вставь числа»**. **Инструкция к заданию:** поставь пропущенные цифры и прочитай на чеченском языке.

А) 5, 15, ..., 35, 45...; Б) 34, 44, 54, ..., ..., 84;

В) 12, 22, ..., 42, 52, ..., 72; Г) 17, 19, ..., 23, 25, ..., 29, Большими возможностями в интеллектуальном развитии располагают уроки окружающего мира с использованием этнопедагогического материала. На занятиях по окружающему миру мы предлагали использовать загадки, поговорки, пословицы о животных, временах года и растениях и т.д. нами были предложены такие упражнения на уроке окружающего мира как: **«Разгадай загадку о животных»**. На данном занятии предлагалось разгадывать чеченские загадки «Х1етал – меташ». 1. Куьйгаш а дац, бел а яц, поппарх х1усам а йо? (Ч1ег1ардиг); 2. Хи йистера баьццара бохча? (Пхьид); 3. Хьуьн чохь а арахь а кетар ю лелаш ? (Уьстаг1); 4. Шена бедар а ца йо, туакр а доцуш, маха а боцуш маша а бо? (Гезга). **Упражнение Пословицы и поговорки.** Мы перечислили вам ряд пословиц и поговорок, а вы должны разделить их на две группы, в одну группу, где восхваляется ум, в другую группу пословицы и поговорки о временах года. 1. Аьхкенан заман чохь мукъа леллачуьнга, 1аьно ша гихь лелладойту. - Того, кто не работал летом, зима «заставляет» носить себя на спине.

2. Аьхкено литта х1оттийна, 1аьно д1акхаьллина. - Лето поставило копну, а зима проглотила ее.

3. Барт боцчу ц1а чу ирс ца деана. - В дом, где нет согласия, счастье не пришло. 4. Аьхка доганах иддарг, 1ай лайх идда. - Тот, кто убежал летом от дождя, зимой бегал от снега.

5. Адамо дег1 леладо — хино ч1ара лелабо. - Человек опекает тело, вода — рыбу. Загадка – народное произведение, они появились задолго, до того, как люди научились писать и читать. Издавна к разгадыванию загадок относились серьезно. Загадки проникли глубоко не только в фольклор, но и в мировую литературу, стали частью культуры народов. В современном мире загадки являются, одним из средств в этнокультуре народа, развивающие интеллектуальные способности младших школьников. Загадка поэтична, умна, содержит в себе интеллектуальную и нравственную идею. Следовательно, развивает не только ум, но и оказывает эстетическое и нравственное воспитание. Загадки существуют о любом предмете и явлении. И поиск ответов расширяют знания младших школьников об окружающем мире. Мы заметили, что младшие школьники легко запоминали загадки в стихотворной форме. Короткие стихотворные загадки привлекали детей, а это помогало им глубже овладеть чеченским языком. Загадки – интеллектуальная гимнастика для младших школьников. Загадки развивают сообразительность, находчивость, мышление, память, умение сравнивать, сопоставлять предметы и находить в них сходство, стимулируют фантазии, формирует умение самостоятельно делать умозаключения. Т. е. народные загадки воспитывают и развивают любовь к родному языку, расширяя представление об окружающем мире. Пословицы и поговорки имеют поучительное содержание, так как отражают думы и чаяния народа, его взгляды на различные проявления жизни. Как и у других народов, они создавались на основе каждодневных наблюдений, в них сжатой форме показан житейский опыт народа. Чеченские пословицы и поговорки на уроке по окружающему миру учили детей классифицировать животных на дикие и домашние, растения на съедобные и ядовитые, и формуют знания о временах года. Педагогическая ценность чеченских пословиц и поговорок в том, что они затрагивают все сферы деятельности: ум – глупость, правду – ложь, добро – зло и т.д. Интеллектуальное значение поговорок и пословиц заключается в том, что воздействуют на рассудок детей, учит искать новые мысли в известных явлениях и предметах. В загадках чеченский народ проявляет большое остроумие, ими пользовались в целях приобщения детей к народному складу мышления, воспитания и развития у детей смекалки и речевой активности. На наш взгляд, использование этнопедагогического материала на уроках в начальной школе знакомит младших школьников с этнокультурными особенностями народа, учит в уме передвигаться с русского на чеченский язык цифры, слова, фразы, отгадывать загадки на чеченском языке, понять смысл поговорок и пословиц на родном языке. Родной язык – средство овладения интеллектуальными умениями и учебными дисциплинами. Родной язык – орудие мышления, которая играет большую роль в развитии интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной образовательной среде. Через родной язык мы

приобщаем младших школьников к родной культуре, знакомим детей с окружающими явлениями на родном языке, что повышает интеллектуальные способности младших школьников в этнокультурной образовательной среде. Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют сделать вывод о том, что в структуре разработки урока необходимо усилить материал по этнопедагогике, так как систематическое использование материала в учебной деятельности развивают интеллектуальный потенциал младших школьников.

Литература

1. Арсалиев Ш. М-Х. Этнопедагогика чеченцев. – М., 2007. - 382с.
2. Мусханова И.В. Гуманистическое воспитание методами чеченской народной педагогики. Журнал Вестник Адыгейского государственного университета. УДК:37.013.42 Серия 3: Педагогика и психология. Выпуск 4. 2009 С.6-3.
3. Мусханова И.В. Этнопедагогизация формирования личности в образовательном пространстве Чеченской Республики. Дисс... доктор пед.н./ И.В. Мусханова. – Владикавказ, 2012г.
4. Мусханова И.В., Яхьяева А.Х. К вопросу об организации экспериментального исследования по развитию умственных способностей младших школьников в этнокультурной образовательной среде. Педагогический журнал. Т.6.№5а. С. 67 -76. УДК: 37. Яхьяева А.Х. Этнокультурные особенности интеллектуального развития младших школьников. Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. Сборник научных трудов по итогам конференции. 2-я международная научно-практическая конференция. г. Новосибирск, 2015
5. Яхьяева А.Х., Мусханова И.В. Личность младшего школьника: условия развития интеллектуальных способностей в этнокультурной среде. Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия гуманитарные науки» № 11 – 12 2015(ноябрь-декабрь). Москва 2015г. С.133 – 139. ВАК 2015

On the use of ethno-pedagogical material in primary school lessons

Yakhyaeva A.Kh.

Chechen State Pedagogical University

The article deals with the problems of using ethno-pedagogical material in the educational activity of junior schoolchildren. It is noted that ethno-pedagogy as a segment of pedagogical culture, contributing through the experience and wisdom of the people to the development of intellectual abilities of children. Ethnopedagogical materials are available for use in specific lessons in primary school.

Key words: development, intellect, abilities, formation, educational activity, environment, junior school age.

References

1. Arsaliyev Sh. of M-X. Ethnopedagogics of Chechens. – M, 2007. - 382 pages.
2. Muskhanova I.V. Humanistic education by methods of the Chechen national pedagogics. Messenger of the Adygei Gosudarstvennogo universitet magazine. UDC: 37.013.42 Series 3: Pedagogics and psychology. Release 4. 2009 Pages 6-3.
3. Muskhanova of I.V. Etnopedagogization of formation of the personality in educational space of the Chechen Republic. Yew ... doctor ped. N / I.V. Muskhanova. – Vladikavkaz, 2012.
4. Muskhanova I.V., Yakhyaeva A.H. To a question of the organization of pilot study for development of mental capacities of younger school students in the ethnocultural educational environment. Pedagogical magazine. Т.6.№5а. Page 67 - 76. UDC: 37. Yakhyaeva A.H. Ethnocultural features of intellectual development of younger school students. Current problems of modern pedagogics and psychology in Russia and abroad. The collection of scientific works following the results of a conference. 2nd international scientific and practical conference. Novosibirsk, 2015
5. Yakhyaeva A.H., Muskhanova I.V. Lichnost of the younger school student: conditions of development of mental abilities in the ethnocultural environment. Magazine "Modern science: current problems of the theory and practice. A series the humanities" No. 11 – the 12th 2015 (November-December). Moscow 2015 of Page 133 – 139. ВАК 2015

Основные способы образования юридических терминов в монгольском и русском языках

Базарваань Оюунчулуун,

аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов

В статье анализируются словообразовательные модели юридической терминологии монгольского и русского языков в учебных целях. Задача проведенного исследования состоит в определении общих и различных способов образования цельно-оформленных терминов юридического языка. Исследование направлено на разработку адекватных приемов семантизации юридических терминов в преподавании русского языка в монгольской аудитории.

Материалом для анализа послужили юридические термины русского и монгольского языков, извлеченные из специальных словарей, а также отобранные из нормативно-правовых актов о деятельности правоохранительных органов. В результате исследования были выявлены основные способы образования терминов-существительных русского и монгольского языков.

Ключевые слова: русский язык, монгольский язык, юридические термины, способы словообразования, суффиксальный способ, префиксальный способ, сходство, различия.

Для достижения в процессе обучения монгольских студентов русскому языку того уровня знаний, навыков и умений, который необходим для чтения и понимания русской учебной литературы по специальности, методисты и преподаватели-практики ищут более эффективные приемы презентации лексики, расширения словаря учащихся, в том числе путем формирования потенциального словаря.

В лингвистической и методической литературе потенциальный словарный запас определяется как “незафиксированная в предшествующем опыте учащихся лексика, доступная семантизации на основе реального словарного запаса в иностранном и родном языках и специально развитых навыков и умений” [1, с.5]. Потенциальный словарный запас – это те лексические единицы, о значении которых учащийся может догадаться и самостоятельно понять их, не обращаясь к справочной литературе. К ресурсам потенциального словаря методисты относят интернациональную лексику, слова с контекстно обусловленным значением и прежде всего производные слова.

Одним из способов расширения словаря иностранных учащихся является группировка лексики на основе системных словообразовательных связей. Знания в области деривации способствуют развитию языковой догадки, навыков и умений самостоятельной семантизации незнакомых слов [2,3].

Для разработки наиболее эффективных методов семантизации юридических терминов большое значение имеет сопоставительный анализ словообразовательных средств, а также морфемной структуры слова в изучаемом и родном языках учащегося. Постановка этой проблемы в значительной мере облегчит решение задач по введению, закреплению и формированию навыков как рецептивного владения лексическим материалом, так и его употребления в речи.

Цель данной работы состоит в том, чтобы определить способы образования юридических терминов-существительных монгольского и русского языков, выявить и описать сходные и различные деривационные процессы, провести отбор и классификацию моделей образования юридических терминов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение лингвистической и методической литературы по исследуемой проблеме; ана-

лиз и сопоставление юридических терминов монгольского и русского языков.

В статье анализируются имена существительные, извлеченные из словарей [4,5], нормативно-правовых актов [6] и специального учебного пособия [7]. При сопоставлении и семантизации лексических единиц использовались толковый [8] и переводной словари [9].

Предметом для анализа и описания являются цельнооформленные термины.

Вслед за Т.А. Бертагаевым заметим, что для монгольского языка равно как и русского, характерны агглютинация, аналитизм и флективность [10].

Приведем примеры: *закон - хууль, закон -ы - хуули-ууд, закон-о-да-тель*

- *хууль тогтоо-гч, закон-о-да-тель-н-ый - хууль-чил-сан; суд - шүүх, суд (ь) я*

- *шүүх (э)-ч, суд -о-производство - шүүн таслах ажиллагаа, суд - е-бн -ый*

- *шүүх-ийн, под-суд-н-ость - шүүн таслагдах ес, под-суд-им-ый - шүү-гд-э-гч.*

При изучении способов образования юридических терминов в монгольском и русском языках было выявлено, что наиболее продуктивным способом словообразования в обоих языках является суффиксальный, что подтверждается исследованиями ряда ученых. По словам известного монгольского ученого С.Галсана, “принцип образования именных слов в сопоставляемых языках совершенно аналогичен” [11, с.110], и в монгольском языке именные слова, образованные от глаголов, составляют большинство производных именных слов, в том числе и терминов. Так, при помощи данного способа в монгольском языке образуются термины со значением предмета, процесса и признака. В ходе анализа юридической терминологии было выделено несколько продуктивных словообразовательных моделей существительных монгольского языка, образованных от основы глаголов суффиксальным способом.

Так, суффикс **-гч** обозначает лицо, производящее действие: термин *гэрээслэгч* (завещатель) образуется от глагола *гэрээслэх* (завещать); *залилагч* (мошенник) от глагола *залилах* (обманывать), *өмгөөлөгч* (адвокат) – *өмгөөлөх* (защищать), *нэхэмжлэгч* (истец) – *нэхэмжлэх* (требовать), *яллагч* (обвинитель) – *яллах* (обвинять), *нууц мэдээлэгч* (доносчик) – *мэдээлэх* (сообщать) и т.д.

Суффиксы **-бар**, **-вар** имеют значение действия или процесса: *хуулбар* (копия) от *хуулах* (списывать), *хөтөлбөр* (программа) от *хөтлөх* (вести), *заавар* (инструкция) от *заах* (указывать);

Суффикс **-л** указывает на предмет, который является объектом действия или возникает в результате действия, названного мотивирующим словом: *хохирол* (убыток) от глагола *хохирох* (пострадать), *хүчирхийлэл* (насилие) – *хүчирхийлэх* (насилывать), *танхайрал* (хулиганство) – *танхайрах* (хулиганить);

Суффиксы **-лага**, **-лого** обозначают отвлеченное или конкретное действие: *албадлага* (принуждение) – *албадах* (принуждать), *аллага* (убийство)

– *алах* (убивать), *хариуцлага* (ответственность) – *хариуцах* (быть ответственным за что - то) ;

Суффикс **-лт** придает существительному также значение отвлеченного или конкретного действия: *байцаалт* (допрос) – *байцаах* (допрашивать), *элсүүлт* (вербовка) – *элсүүлэх* (вербовать), *ажиглалт* (наблюдение) *ажиглах* (наблюдать), *хяналт* (контроль) – *хянах* (контролировать).

При анализе образования вышеперечисленных терминов монгольского языка выясняется, что в структуре мотивированного слова выделяется основа, которая в большинстве слов, совпадает по фонетическому составу с основой мотивирующего слова. Например, в производных словах *элсүүлт* (*элсүүлт*), *нэхэмжлэ-гч* (*нэхэмжлэгч*) основа совпадает с основой мотивирующего слова *элсүүлэх*, *нэхэмжлэх*. В русских терминах эквивалентных монгольским терминам нередко наблюдается иная картина: основа производного слова отличается по фонемному составу от основы мотивирующего слова, например в слове *контроль* в сравнении с мотивирующим словом *контролировать*.

В подобных случаях необходимо познакомить студентов-иностранцев с основными морфологическими явлениями в словообразовательных процессах двух языков.

В русском языке суффиксальный способ образования юридических терминов, как было указано ранее, является одним из продуктивных. Так, в специальных текстах наблюдается большое количество терминов-существительных, образованных от глаголов при помощи суффиксов – **тель**, **-ник**, **-щик/-чик**, **-атор**, **-ятор**, **-итор**, **-ант/ янт**, **-ент**, которые обозначают лицо, производящее действие: *нарушитель*, *обвинитель*, *осведомитель*, *вербовщик*, *доносчик*, *разведчик*, *организатор*, *информатор*, *провокатор*, *эмигрант*, *симулянт*, *адресант*, *претендент*, *конкурент* и т.д.

Большую группу терминов, которые встречаются монгольским студентам-юристам в текстах по специальности, составляют существительные со значением отвлеченного действия, которые образованы при помощи суффиксов **-ниј**, **-ениј**, **-аниј** (**-тиј**, **-иј**), **-ние**, **-ение**, **-ание** (**-тие**, **-ие**) и обозначают действие по глаголу: *финансирование*, *узаконение*, *разыскание*, *снятие*, *наследование*, *наказание*, *добывание*, *бронирование*, *опознавание*, *обнародование*, *обнаружение*, *укрытие* и т.д. В эту группу входят и отглагольные существительные, выражающие вторичные конкретные значения: *распоряжение*, *расследование*, *распределение*, *удостоверение*, *управление*, *учреждение*. Причем, особо важную роль в подчеркивании официальности юридических документов (законов) играют отглагольные существительные с суффиксами **-ани**, **-ени**, чаще с приставками **не-**: *неосуществление*, *неисполнение*, *неоказание*, *непредоставление*, имеющие яркую официальную окраску, не употребляющиеся ни в каком другом стиле. [12, с.41].

Частотой употребления отличаются также отглагольные существительные с суффиксом **-к**, обозначающие предмет, явление, характеризую-

щееся действием, названным мотивирующим словом: *выписка, подписка, поправка, огласка, попытка, рассрочка, пытка, разведка, разработка, расписка, светомаскировка, слежка, страховка, маскировка, утечка, экипировка, явка* и т.д.

В процессе работы над специальной лексикой в монгольской студенческой аудитории представляется методически целесообразным показать учащимся, что образование юридических терминов-существительных от глагольной основы производящего слова при помощи суффиксов является общей чертой, характерной для монгольского и русского языков.

Основное различие в словообразовании юридических терминов в двух языках состоит в том, что в монгольском языке отсутствует префиксальный способ образования слов. Соответствующие русским словам-терминам, различающимся только приставками, монгольские термины передаются разными лексическими единицами [13]. Например: *расследование – мөрдөн байцаалт, исследование – шинжилгээ, обследование – үзлэг, наследование – өв залгамжлах*, поэтому усвоение русских слов-терминов, различающихся приставками, представляет трудности для монгольских студентов, в том числе юристов, изучающих русский язык. Поскольку усвоение приставочных образований затрудняют студентов, необходимо уделить особое внимание терминам, образованным с помощью префиксов.

Надо показать учащимся, что приставки (префиксы) – это служебные морфемы, которые находятся перед корнем и выражают словообразовательное и (или) грамматическое значение. Они могут помещаться непосредственно перед корнем или другим префиксом (другими префиксами), но присоединяются не к основе, как суффиксы, а к слову. Таким образом, они образуют новые слова на базе не основ, а целых слов, то есть в качестве производящего здесь всегда выступает целое слово. Следует объяснить студентам, что присоединение приставки не изменяет принадлежность производного слова к определенной части речи. При помощи приставок образуются слова только той части речи, к которой относится производящее слово, т.е. от существительного образуется только существительное, от прилагательного – прилагательное, от глагола – глагол и т.д. Например: *ответственный – без-ответственный (безответственный), без-действовать (бездействовать)*. Префиксы чаще всего придают слову новое или дополнительное лексическое значение. Так, приставка **без-** (см. вышеприведенные примеры) обозначает отсутствие того, что названо в производящем слове: *опасный – безопасный*.

Анализ материала показывает, что наибольшее количество существительных юридической терминологии, образованных префиксальным способом, имеют словообразовательное значение противоположности, отсутствия. Например, приставки **без/бес-** в терминах *безопасность, безработица, беспорядок, бесправие, бездействие*; приставка **не-** *неблагонадежность, невмешательство, не-*

возможность, невыполнение, недействительность, недонесение, неисполнение, некомпетентность, ненападение, неоказание, неприкосновенность; де/дез – в словах *дезорентация, дезинформация, дестабилизация* и др.;

Рассмотрим в аспекте потребностей преподавания префиксы, наиболее активные в словообразовании юридических терминов.

Приставка **пере-** обозначает повторность действия или явления: *передозировка, перестраховка, перерегистрация, переосвидетельствование, переизбрание, передопрос*.

Префикс **пред-** называет действия, поступки, которые совершаются заранее: *предубеждение, предосторожность, предпосылка, предумышленность*.

Приставка **противо-** указывает на предмет, явление, действие, названное мотивирующим словом, но противодействующее или противостоящее ему: *противодействие, противозаконность, противопозирование, противоправность*.

Приставка **ре-** имеет значение повторности действия, явления, названного мотивирующим словом: *реорганизация, реконструкция, рефинансирование, рекогносцировка*.

Перечисленные термины русского языка также передаются на монгольский язык разными лексическими единицами. В одних случаях одним словом, что наблюдается не так часто (*разведка – тагнуул*), в большинстве случаев словосочетаниями (*реорганизация – шинэчлэн байгуулах, безопасность – аюулгүй байдал, противозаконность – хууль зөрчсөн байдал*).

Итак, анализ конкретного лексического материала – терминов юридических наук, сопоставление суффиксального и префиксального способов их образования в двух языках показал, что в монгольском и русском языках наиболее продуктивным способом образования юридических терминов является суффиксальный. Также было выявлено, что в русском языке продуктивностью отличается префиксальный способ образования новых слов, который отсутствует в монгольском языке. При введении и закреплении лексического материала на занятиях по русскому языку со студентами-юристами монгольских вузов необходимо уделить особое внимание изучению терминов, образованных данным способом.

Проведенный анализ юридической терминологии двух языков позволил выявить некоторые сходства и различия в способах образования цельнооформленных терминов юридической лексики монгольского и русского языков, сгруппировать словообразовательные модели, выделить продуктивные приставки, при семантизации которых монгольские студенты-юристы испытывают затруднения ввиду отсутствия префиксального способа образования в монгольском языке.

Внимание к словообразовательной структуре терминов, анализ их морфемного состава будет способствовать усвоению русской юридической терминологии студентами-монголами, изучающими русский язык.

Литература

1. Сакарэ И.С. Формирование навыков понимания специальной (юридической) лексики на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: Дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград: АПН, Науч.-исслед. ин-т преподавания рус. яз. в нац. школе, 1988. – 192 с.

2. Вопросы учебной лексикографии. Под ред. П.Н. Денисова, Л.А. Новикова. – М.: МГУ, 1969. – 188 с.

3. Уткина Л.С. Обучение русской правовой лексике и фразеологии студентов-монголов в юридических учебных заведениях: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т преподавания рус. яз. в нац. школе, 1971. – 210 с.

4. Большой юридический словарь. Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – М.: ИНФРА, 2002. – 703 с.

5. Котенев А.А., Лекарев С.В. Современный энциклопедический словарь по безопасности. – М.: Ягуар, 2001. – 504 с.

6. Федеральный закон "О Федеральной службе безопасности". – М: Омега-Л, 2014. – 27 с.

7. Батцэцэг С., Оюунчулуун Б. Секретные службы. Учебное пособие. – Улаанбаатар.: НАР, 2011. – 112 с.

8. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В двух томах. – М.: Русский язык, 1985. – 887 с.

9. Нарангэрэл С. Орчин үеийн орос – монгол хууль зүйн тайлбар толь. Современный русско-монгольский юридический толковый словарь. – Улаанбаатар: Адмон принт, 2017. – 302 с.

10. Бертагаев Т.А. Сочетания слов и современная терминология. – М.: Наука, 1971. – 152 с.

11. Галсан С. Сопоставительная морфология русского и монгольского языков: Дис. ... док. фил. наук. – Улан-Батор-Москва: МонГУ, ИВЯ при МГУ, НМЦРЯ при МГУ, 1972. – 410 с.

12. Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста. Учебное пособие. М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2011. – 447 с.

13. Ганчимэг Д. Формальные и семантические особенности отглагольных существительных в монгольском и русском языках: Дис. ... канд. фил. наук., Улаанбаатар: МГУНТ, 2004. – 128 с.

Some methods of legal terms formation in the Russian and Mongolian languages

Oyunchuluun Bazarvaani,

Peoples' Friendship University of Russia

The article analyzes derivational forms of legal terms in the Russian and Mongolian languages for educational purposes. The goal of the research is to determine general and various features of the continuity legal terms derivation. The research is aimed at developing adequate methods of legal terms semantization.

The legal terms in the Russian and Mongolian languages, extracted from four dictionaries and selected from legal acts on the activities of law enforcement authorities, were used as a material of analyzes. As a result of the study the word-formation patterns of nouns in the Russian and Mongolian languages were revealed.

The method of expanding the vocabulary of Mongolian students was studied. This is a vocabulary grouping based on word formation. The ways of presentation of word-formation models in the manuals of the language of specialties for Mongolian students of law schools and departments are analyzed. The use in the teaching practice of future lawyers of professional communication allows to optimize the process of forming their language competence. Attention to the word-forming structure of terms, the analysis of their morphemes will contribute to the assimilation of Russian legal terminology by Mongolian students studying the Russian language.

Key words: legal terms, Russian language, Mongolian language, word formation methods, suffixal method, prefixal method, similarity, difference.

References

1. Sakareh I.S. *Formirovanie navykov ponimaniya special'noj (yuridicheskoy) leksiki na zanyatiyah po russkomu yazyku so studentami-inostrancami. Dis. kand. ped. nauk*

[Formation of the skills of understanding special (legal) vocabulary in the Russian language classes with foreign students. Diss. cand. ped. sci.] Leningrad, 1988. 192 p. (in Russian)

2. *Voprosy uchebnoj leksikografii.* [Questions of educational lexicography] Pod red. P.N. Denisova, L.A. Novikova. Moscow, 1969. 188 p.

3. Utkina L.S. *Obuchenie russkoy pravovoy leksike i frazeologii studentov-mongolov v yuridicheskikh uchebnykh zavedeniyah.* Dis. kand. ped. nauk [Teaching Russian legal vocabulary and phraseology of Mongolian students in law schools. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 1971. 210 p. (in Russian)

4. *Bol'shoj yuridicheskij slovar'* [Large legal dictionary]. Pod red. A.YA. Suhareva, V.E. Krutskih. Moscow, 2002. 703 p.

5. Kotenev A.A., Lekarev S.V. *Sovremennyy ehnciklopedicheskij slovar' po bezopasnosti* [The modern encyclopedic dictionary on safety]. Moscow, 2001. 504 p.

6. *Federal'nyj zakon RF "O federal'noj sluzhbe bezopasnosti"* [Federal law "On the Federal security service"]. Moscow, 2014. 27 p.

7. Batceheg S., Oyuunchuluun B. *Sekretnye sluzhby. Uchebnoe posobie [Secret services. Textbook]*. Ulaanbaatar, 2011. 112 p.

8. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka* [The word-building dictionary of Russian language]. V dvuh tomah. Moscow, 1985. 887 p.

9. Narangehrel S. *Orchin yeijn oros – mongol huul' z'yn tajlbar tol'. Sovremennyy russko-mongol'skij yuridicheskij tolkovyj slovar'* [Modern Russian-Mongolian legal explanatory dictionary]. Ulaanbaatar, 2017. 302 p.

10. Bertagaev T.A. *Sochetaniya slov i sovremennaya terminologiya* [Combinations of words and modern terminology]. Moscow, 1971. 152 p.

11. Galsan S. *Sopostavitel'naya morfologiya russkogo i mongol'skogo yazykov.* Dis. dok. fil. nauk [Terminological systems of jurisprudence in Mongolian and Russian languages. Diss. doc. phil. sci.]. Ulan-Bator-Moscow, 1972. 410 p. (in Russian)

12. Ivakina N.N. *Professional'naya rech' yurista. Uchebnoe posobie.* [Professional speech of a lawyer. Tutorial]. Moscow, 2011. 447 p.

13. Ganchimehg D. *Formal'nye i semanticheskie osobennosti otglagol'nyh sushchestvitel'nyh v mongol'skom i russkom yazykah.* Dis. cand. fil. nauk. [Formal and semantic features of verbal nouns in Mongolian and Russian languages. Diss. cand. phil. sci.] Ulaanbaatar. 2004. 128 p. (in Russian)

Особенности в управлении развитием профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования

Борченко Ирина Дмитриевна,

кандидат культурологии, заведующий учебно-методическим центром профессиональной переподготовки ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», skaterova@list.ru

На современном этапе развития России возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, которая позволила бы сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем. Хороший специалист, обладающий педагогическим мастерством, умеющий увлечь своим делом детей и заинтересовать родителей, сможет организовать в образовательной организации результативно работающее объединение, «продвигать» имидж своей организации в социуме. Рассматриваются нормативные основания развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования детей. Обосновывается необходимость разработки персонифицированной программы повышения квалификации, как средства управления развитием профессиональной компетентности педагогов дополнительного образовательного учреждения.

Представлен пример диагностики профессиональных затруднений педагогов, а также практика управления разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации педагогов, как средства управления развитием их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональные затруднения, компетентность, профессиональная компетентность, компетентный специалист, персонифицированная программа.

Качество педагогической деятельности во все времена имеет важнейшее значение для развития всей системы образования. В современном обществе к педагогу предъявляются очень высокие требования профессионализма, и, чтобы им соответствовать, необходимо постоянно находиться в творческом поиске новых знаний, возможностей, новых идей. Каждая образовательная организация для эффективности своей деятельности и сохранения престижа заинтересована в профессионалах в своем деле.

Главный механизм достижения качества образования – это соединение и развитие возможностей общего и дополнительного образования, сохранение всего лучшего и развитие на его основе новых интегративных возможностей. При этом Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования должны дополняться возможным и доступным спектром дополнительного образования.

Для решения задач современного образования становятся востребованными педагоги, открытые ко всему новому, которые могут генерировать собственные варианты идей, успешно применять в образовательной деятельности накопленный научный и практический опыт. Для проектирования процесса профессионального роста педагога будет целесообразным использование специальных средств, одним из которых выступает персонифицированная программа повышения квалификации педагога. Переход на персонифицированные программы – один из эффективных механизмов развития профессиональной компетентности педагога, в том числе педагога дополнительного образования детей.

Однако, реализация таких программ невозможна без разработки и реализации в образовательной организации управленческой работы направленной на профессиональный рост и развитие, что препятствует непрерывному развитию педагогов.

В рамках Федерального Закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года реализация основной образовательной программы основного общего образования осуществляется самим образовательным учреждением [1]. При отсутствии возможности для реализации внеурочной деятельности образовательная организация в рамках соответствующих государственных (муниципальных) заданий, формируемых учредителем, использует возможности образовательных организаций дополнительного образования детей, организаций культуры и спор-

та. При этом дополнительное образование – определяется как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования.

В организациях дополнительного образования детей педагог – ключевая фигура, от профессионализма которого зависит качество образовательной деятельности. Развивать способности обучающихся, работать с талантливыми, одаренными детьми, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, организовывать интеллектуальные и творческие конкурсы, фестивали, соревнования, а также проектно-исследовательскую деятельность обучающихся – все это должны осуществлять высококвалифицированные компетентные специалисты.

Анализ понятия «профессиональная компетентность педагога» показал, что его суть сводится к объединению теоретической и практической подготовленности в когнитивной сфере и характеризует его профессионализм.

По словам А. К. Марковой [2, с. 6–11], компетентность педагога обусловлена взаимосвязью его истинного труда с профессиональными умениями и навыками и профессионально-мировоззренческой позицией. А. П. Акимова интерпретирует профессиональную компетентность педагогов двух смысловых значениях: в узком смысле этого слова – как объем знаний, умений, навыков; в широком – как высокий уровень успешного взаимодействия с обществом [3, с. 37–44].

К основным составляющим компетентности работников образования относятся: предметная, информационно-коммуникативная, методическая, психолого-педагогическая [4].

Профессиональные умения педагога дополнительного образования подробно описаны в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [5].

Заметим, что уровень профессиональной компетентности педагога определен его квалификационной характеристикой, которая является нормативным основанием самого процесса повышения этого уровня, или развития компетентности, а также профессиональным стандартом «Педагог» [6]. По своей сути, квалификационная характеристика – это обобщение требований к теоретическому и практическому опыту педагога.

Большинство знаний педагогической направленности определены и обусловлены образовательными программами, поэтому психолого-педагогическая подготовка будущего педагога предполагает достаточно широкие знания методологических основ педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества.

Исходя из этого, заметим, что в процессе подготовки будущего педагога воплощается в реальность смоделированная теория и технология педа-

гогической деятельности, закладываются основы общегуманитарного мышления педагога. Кроме того, теоретические знания составляют существенную основу для расширения и углубления требуемых умений и навыков, то есть непосредственно развития профессиональной компетенции.

Анализ профессионально-управленческой компетентности педагога осуществляется с опорой на нормативно-правовые основы его деятельности. Их содержание включает в себя ряд трудовых функций, которые, в свою очередь, представлены в квалификационных характеристиках педагога дополнительного образования, а так же в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования: уровень квалификации, непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательной организации.

Сущность деятельности педагога в современной ситуации управления образованием основывается на следовании российскому и международному законодательству, правах и обязанностях участников образовательного процесса и образовательных стандартах. Качественной иллюстрацией этому служит сама нормативно-правовая компетентность педагога, которая является важным условием в ситуации обеспечения государственной политики в области образования.

Модель формирования нормативно-правовой компетентности педагога предполагает в качестве своей основы объединение методологического, результативного и управленческого компонентов, суть которых реализуется в границах личностно-ориентированной модели подготовки педагога. Отметим, что такая подготовка сопряжена с конструированием персонифицированной программы повышения квалификации.

Персонифицированная программа повышения квалификации педагогов представляет собой индивидуальную систему, или алгоритм, руководствуясь которым педагог может существенно повысить свой профессиональный уровень. При этом начинает функционировать аспект, связанный с учетом личностных и мировоззренческих особенностей каждого педагога, к примеру, его представлений о системе образования и ведении занятий, мнении о схеме самообразования и саморазвития. Кроме того, персонифицированная программа всецело ориентируется на практический опыт педагога, обеспечивая высокую степень его использования, особенно в инновационной деятельности.

Как отмечают в своей статье Е. Н. Жаркова и Н. Г. Калашникова, «переход на персонифицированную систему повышения квалификации – одна из составляющих государственной политики в сфере повышения квалификации работников» [7]. Иными словами, реализация сферы государственной политики в масштабе персонифицированной программы – это особый управленческий алгоритм действий в отношении развития компетентности педагога. Профессия педагога, а особенно педагога дополнительного образования, напрямую связана с фактором посто-

янного личностно-профессионального роста, который будет проходить качественнее при верной организации этого процесса. Поэтому создание логично обоснованной персонифицированной программы будет являться требуемым механизмом в общей сфере управления и поддержки развития компетентности педагогов.

Целью создания персонифицированной программы является обеспечение непрерывности процесса повышения квалификации работников образования и создание требуемых условий для воплощения главных элементов этого процесса в реальность. Последнее осуществляется путем конструирования индивидуальной образовательной программы и выбора конкретным педагогом собственной «схемы движения» по маршруту повышения квалификации.

Разнообразие условий и обстоятельств образовательной деятельности объективно требует от педагога дополнительного образования конкретной профессиональной реакции в каждой педагогической ситуации, что, как правило, выражается в умении или неумении специалиста решать возникшую педагогическую задачу. В этой связи особую роль приобретает решение задачи оказания адресной помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений, удовлетворения профессиональных потребностей. Оказание такой поддержки возможно только при тщательном изучении видов и областей проявления затруднений, особенностей проявления явных и скрытых профессиональных потребностей каждого отдельно взятого специалиста.

Примером диагностики профессиональных затруднений может служить разработанная в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» карта комплексной диагностики профессиональных затруднений педагогов.

Цель карты – упорядочить и оптимизировать оценивание затруднений в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, придать оценке максимально комплексный и всесторонний характер и объективизировать с помощью суммарного балла, который основывается на многих параметрах и может быть выражен количественно.

Карта позволила, помимо количественного, произвести качественный анализ затруднений педагога в той или иной области его профессиональной деятельности. Каждая из областей содержит содержательные блоки, а блоки в свою очередь показатели через которые раскрываются профессиональные затруднения.

Рекомендуемая карта структурирована по трем позициям. Первая позиция представлена диагностическими блоками, определяющими области профессиональных затруднений педагогов. Вторая позиция позволяет в составе диагностических блоков выделить содержание профессиональных затруднений педагогов. Третья – через диагностические параметры раскрывает показатели оценки профессиональных затруднений педагога.

Анализ проведенного исследования в одной и спортивных школ Челябинской области выявил профессиональные затруднения у 33,3% педагогов в области общепедагогической и методической компетентности.

На рисунке 1 видно как четыре из двенадцати педагогов достигли критического уровня профессиональных затруднений.

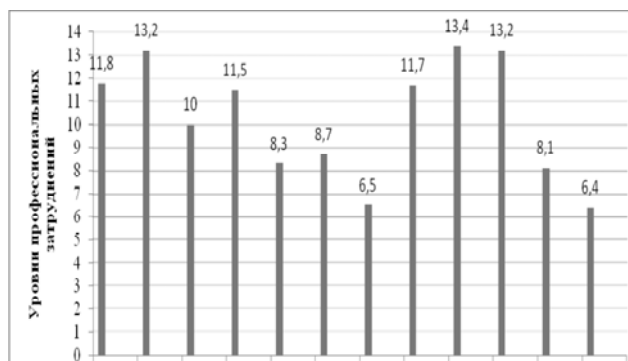


Рис 1. Общепедагогическая область профессиональных затруднений

По результатам анализа карт диагностики, трудности возникли преимущественно по показателям:

- умение использовать разнообразные приемы, формы, методы и средства;
- умение разрабатывать рабочие программы внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС ОО;
- умения оценить эффективность и результаты обучения, учитывая планируемые результаты; умение осуществлять оценку деятельности;
- применение в образовательной деятельности современных образовательных технологий.

Также педагоги нуждаются в организации и осуществлении коррекционных мероприятий, прописанных в персонифицированной программе, направленных на преодоление профессиональных затруднений в общепедагогической области. Рекомендуется составление плана по саморазвитию, определение наставника, курсов повышения квалификации.

В методической области по результатам диагностики (рисунок 2) были выявлены профессиональные затруднения у пяти педагогов из двенадцати

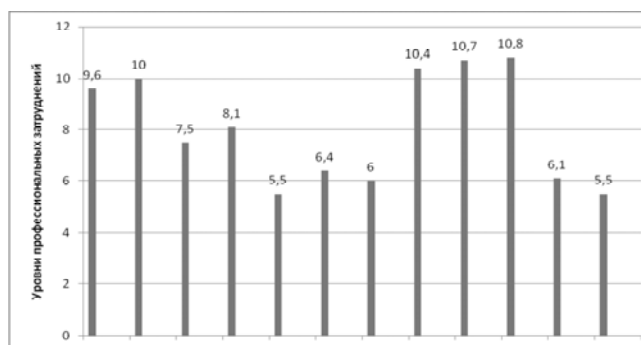


Рис. 2. Методическая область профессиональных затруднений

По результатам анализа карт диагностики, трудности возникли преимущественно по показателям:

- сформировать универсальных учебных действий у обучающихся в процессе образовательной деятельности;

- ориентация в новых методах и приемах обучения, в новых подходах к использованию традиционных методов обучения.

В ходе анализа профессиональных затруднений была выявлена потребность в изучении особенностей педагогической деятельности в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (в знании форм организации обучения детей предмету деятельности включая индивидуальные учебные планы; умение разрабатывать рабочие программы и курсы внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования; применение в образовательной деятельности современных образовательных технологий).

По итогам проведенной диагностики был определен алгоритм приоритетных направлений управленческой поддержки направленной на развитие профессиональных компетентностей:

- разработка положения, определение рабочей группы ответственной за разработку и реализацию персонифицированных программ;

- организация маркетинговых исследований и определение перечня необходимых программ повышения квалификации;

- финансовая поддержка персонифицированных программ;

- оценка и использование ресурсов образовательной организации для развертывания методической работы. Определение педагога-тьютора.

В результате проделанной работы по организации и осуществлению управленческой поддержки педагоги овладели профессиональными компетентностями в области общепедагогической и методической компетентности.

Таким образом, управление развитием профессиональной компетентности педагогов – это целенаправленный процесс оказания руководителем образовательной организации превентивной и оперативной помощи педагогам через совместное создание условий для решения возникающих во взаимодействии с воспитанниками проблем, для преодоления трудностей. В качестве результата управленческой поддержки, оказанной педагогу, является повышение его успешности во взаимодействии с воспитанниками.

Персонифицированная программа повышения квалификации педагогов представляет собой индивидуальную систему, или алгоритм, руководствуясь которым педагог дополнительного образования, может существенно повысить свой профессиональный уровень.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 17.04.2018).

2. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

3. Акимова, А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / А. П. Акимова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып.1. – Ленинград, 1973. – С. 37-44.

4. Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70662982/#ixzz52MMJwERY> (дата обращения 17.04.2018).

5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ivo.garant.ru/#/document/199499/paragraph/518:0> (дата обращения 17.04.2018).

6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями на 5 августа 2016 года). Приказ министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 года n 422н. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения 17.04.2018).

7. Жаркова, Е. Н. Об организации персонифицированного повышения квалификации работников образования на региональном уровне [Электронный ресурс] / Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1773.htm> (дата обращения 17.04.2018).

Features in managing the development of professional competence of teachers of additional education Borchenko I.D.

Chelyabinsk institute of retraining and professional development of workers is educated

At the present stage of Russia's development, a need arose for a qualitatively different training of a teacher that would combine the fundamentality of professional basic knowledge with innovative thinking and a practice-oriented, research approach to resolving specific educational problems. A good specialist with pedagogical skills, able to carry children and interest his parents, will be able to organize effectively an educational organization in the educational organization, to «promote» the image of his organization in the society. The normative grounds for the development of professional competence of teachers of additional education for children are considered. The author substantiates the necessity of developing a personalized program of professional development, as a means of managing the development of the professional competence of teachers of an additional educational institution.

An example of diagnosing the professional difficulties of teachers is presented, as well as the practice of managing the development

and implementation of personalized programs for the professional development of teachers as a means of managing the development of their professional competence.

Key words: professional difficulties, competence, professional competence, competent specialist, personalized program.

References:

1. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated 29.12.2012 No. 273-FZ. – [Electronic resource]. – Access mode : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (circulation date April 17, 2018).
2. Markova, A. K. Psychology of the teacher's work: A book for the teacher / A. K. Markova. – Moscow : Education, 1993. – 192 pp.
3. Akimova, A. P. On the character of professional skills in the activity of teachers-masters / A. P. Akimova // Modern psychological and pedagogical problems of the higher school. Issue 1. – Leningrad, 1973. – P. 37-44.
4. On approval of the Procedure for attestation of pedagogical workers of organizations engaged in educational activities. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 7, 2014 No. 276. – [Electronic resource]. – Access mode : <http://base.garant.ru/70662982/#ixzz52MMJwERy> (the circulation date is April 17, 2018).
5. Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation of August 26, 2010, No. 761n «On approval of the Single qualification reference book for positions of managers, specialists and employees, section» Qualification characteristics of educational posts». – [Electronic resource]. – Access mode : <http://ivo.garant.ru/#/document/199499/paragraph/518:0> (circulation date is April 17, 2013).
6. On the approval of the professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» (as amended on August 5, 2016). Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of August 5, 2016 n 422 n. – [Electronic resource]. – Access mode : <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (the date of circulation is April 17, 2018).
7. Zharkova, Ye. N. About the organization of personified upgrading of qualification of educators at the regional level [Electronic resource] / E. N. Zharkova, N. G. Kalashnikova. – Access mode : <http://www.emissia.org/offline/2012/1773.htm> (circulation date April 17, 2018).

Коммуникативная компетентность в структуре профессионализма специалистов и экспертов в сфере закупок

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы», gladilinaip@edu.mos.ru

Сергеева Светлана Александровна,

преподаватель кафедры психологии РЭУ им. Г.В. Плеханова, ugmzmag@gmail.com

Обеспечение высококвалифицированными кадрами каждого сегмента социально – экономического развития страны является приоритетной государственной задачей. Сфера закупок требует от специалистов и экспертов активного обмена информацией. Во время общения как коммуникативного процесса происходит активный обмен информацией с определенным уровнем коммуникативного влияния. Коммуникативная компетентность рассматривается в статье как способность устанавливать, выстраивать и поддерживать необходимые контакты между людьми.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональный стандарт, специалист в сфере закупок, профессионализм, творчество.

Подготовка кадров, способных к активному творческому решению профессиональных задач, по - прежнему остается приоритетной задачей высшей школы. Дискуссии вокруг образовательных стандартов, в основе которых предусмотрены требования профессиональных стандартов, не дают конкретных ответов на те вызовы, с которыми столкнулись сегодня и работодатели, и высшая школа в целом. Несомненно, рынок труда ждет специалистов, готовых решать профессиональные задачи очень быстро и, вместе с тем, очень качественно. Такая задача возникла не сегодня, и не вчера, но, тем не менее, она есть и требует своего решения. Анализ научной литературы и существующих закупочных практик позволяет выделить коммуникативную компетентность как одну из ключевых характеристик в структуре профессионализма специалиста или эксперта в сфере закупок. Умение общаться на одном профессиональном языке становится проблемой в силу многих обстоятельств. Во время общения как коммуникативного процесса происходит активный обмен информацией. При осуществлении закупок для каждого участника общения особую роль играет значимость информации. При этом речь идет как о передаваемой информации, так и о получаемой. Информация приобретает приоритетное значение, так как специалисты, осуществляющие закупки или экспертизу закупок, не только обмениваются определенными сведениями, но и пытаются выработать оптимальный вариант управленческого решения для достижения социальных и экономических эффектов закупок. Именно этот посыл основан на высоком уровне коммуникативной компетентности заказчиков – сущность общения как коммуникативного процесса рассматривается не только во взаимном информировании, но и в одинаковых подходах к осмыслению объекта обмена информацией. Безусловно, в данном случае речь идет об интерактивном процессе общения – заказчики нацелены на решение задач, способствующих достижению качественной закупки.

Профессиональный диалог заказчиков и поставщиков возможен при наличии соответствующих знаний, умений, а также при овладении навыками коммуникаций, направленной на достижение качества и эффективности закупок в рамках дей-

ствующего законодательства. Их общение включает в себя понимание следующих аспектов: содержание общения, цель общения, средства общения. Содержание общения - это та информация, которая передается от одного лица другому. Цель общения – это своего рода ответ на вопрос, а зачем мы общаемся как «здесь и сейчас», так и в целом по каждой конкретной ситуации. Средства общения включают в себя передачу переработку и расшифровку информации, которая передается от одного лица другому. Необходимо также отметить социальное взаимодействие как отражение определенных социальных норм и ценностей в сознании и поведении индивида. Ученые отмечают в структуре социального взаимодействия следующие взаимосвязанные элементы: восприятие, коммуникация, общение, взаимодействие. Остановимся на классификации видов коммуникации.

Коммуникативная компетентность рассматривается нами как способность устанавливать, выстраивать и поддерживать необходимые контакты между людьми. Специалисту, эксперту в сфере закупок необходимо достигать взаимопонимания между всеми участниками закупочной деятельности, следовательно, мы можем рассматривать коммуникативную компетентность как систему внутренних характеристик личности, необходимых для эффективной коммуникации в определенных ситуациях межличностного взаимодействия. Составные части коммуникативной компетентности специалиста и эксперта в сфере закупок могут быть представлены следующим образом:

- способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими участниками закупки;

- способность к партнерскому взаимодействию;
- готовность к достижению взаимопонимания;
- умение оперировать содержательной информацией по вопросам закупочной деятельности в целом и каждой конкретной закупки в частности.

Анализ научной литературы и закупочных практик позволяет определить основные методы развития коммуникативной компетентности заказчиков [], которые эффективно реализуются в процессе обучения.

Методы развития коммуникативной компетентности специалистов и экспертов в сфере закупок условно можно разделить на методы теоретического познания основ коммуникации и методы практического освоения определенных навыков коммуникации (рис. 1).



Коммуникативная компетентность специалиста и эксперта в сфере закупок достаточно сложно формируется в процессе обучения из-за многих факторов: к примеру, положения 44-ФЗ об аффилированности заказчика и поставщика, направленные на предотвращение коррупционных рисков, зачастую становятся препятствием к конструктивному диалогу.

В высшей школе за последние годы накоплен достаточно богатый опыт формирования коммуникативной компетентности обучающихся разного уровня подготовки. Анализ реализации образовательной программы магистратуры «Управление государственными и муниципальными закупками» направления подготовки «Менеджмент» позволяет утверждать, что каждая учебная дисциплина включает тот или иной аспект формирования коммуникативной компетентности у специалистов, осуществляющих закупки. В методологическом плане формирование коммуникативной компетентности включает целенаправленную деятельность педагогов по следующим направлениям:

- развитие когнитивной составляющей, включающей комплекс знаний о законах общения;
- развитие личностно-ценностной составляющей, позволяющей осознать все аспекты ценности общения не только в личностном плане, но и в профессиональном взаимодействии;
- развитие операционально-технологической составляющей, что включает овладение приемами эффективного общения.

Данные подходы определены тем, что коммуникативная компетентность заказчиков предусматривает определенное взаимодействие, который позволяет в пределах своих профессиональных обязанностей и полномочий достигать высоких результатов и включает следующие составляющие:

- когнитивная (что специалист в сфере закупок знает об основных аспектах организации коммуникативного взаимодействия);
- операциональная (как специалист в сфере закупок реализует свои знания в практической деятельности);
- мотивационная (как специалист в сфере закупок относится к коммуникативной сфере в своей профессиональной деятельности).

Рассмотрим данные положения на примере реализации профессиональной компетенции 10 «способность разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение управленческих дисциплин, а также применять современные методы и методики в процессе их преподавания» ФГОС направления подготовки 38.04.02 Менеджмент при реализации рабочей программы учебной дисциплины «Этика делового общения» и требований профессионального стандарта «Эксперт в сфере закупок» №626н.

Таким образом, коммуникативная компетентность занимает важное место в структуре профессионализма специалистов в сфере закупок. Умение взаимодействовать при решении значимых профессиональных проблем, при достижении цели

каждой осуществляемой закупки – важный аспект достижения социальной и экономической значимости закупочной деятельности.

ПК-10	способность разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение управленческих дисциплин, а также применять современные методы и методики в процессе их преподавания	<p>На уровне знаний</p> <p>Высокий (превосходный) уровень - теорию и методику разработки учебных программ и методического обеспечения управленческих дисциплин, применения современных методов и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения.</p> <p>Повышенный (продвинутый) уровень - основные принципы разработки учебных программ и методического обеспечения управленческих дисциплин, применения современных методов и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения. Пороговый (базовый) уровень - основы разработки учебных программ и методического обеспечения управленческих дисциплин, применения современных методов и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения.</p>	Эссе, решение кейсов	решение мини-
		<p>На уровне умений</p> <p>Высокий (превосходный) уровень - разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение управленческих дисциплин, применять современные методы и методики методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения.</p> <p>Повышенный (продвинутый) уровень - разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение управленческих дисциплин, применять современные методы и методики в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения.</p> <p>Пороговый (базовый) уровень - разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение управленческих дисциплин, применять современные методы и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения.</p>		
		<p>На уровне овладения навыками</p> <p>Высокий (превосходный) уровень - методологией разработки учебных программ и методического обеспечения управленческих дисциплин, применения современных методов и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения. Повышенный (продвинутый) уровень - современными методами разработки учебных программ и методического обеспечения управленческих дисциплин, применения современных методов и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения. Пороговый (базовый) уровень - основами разработки учебных программ и методического обеспечения управленческих дисциплин, применения современных методов и методик в процессе преподавания дисциплин по экспертизе закупок с учетом требований этики делового общения.</p>	Эссе, решение кейсов	решение мини-

Литература

1. Федеральный закон от 05.04.2013 N 44-ФЗ (ред. от 01.05.2017) "О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд". - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Консультант Плюс.

2. Искусство презентаций и ведения переговоров: учеб. пособие для студентов вузов / М. Л. Асмолова ; Рос. акад. народ. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ. - 2-е изд. - М.: РИОР : ИНФРА-М, 2015. - 247 с.

3. Мухаметшина Л.В. Рефлексивный тренинг как условие эффективного функционирования системы формирования коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров // Науковедение: интернет-журнал. – 2015. – №1. – Том 7; Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/79PVN115.pdf>.

4. Управленческие механизмы и юридические средства обеспечения эффективности государственных закупок: монография / под ред. И.П. Гладилиной и Ю.Г. Бабаевой. – М.: МГУУ ПМ, 2017. – 176 с.

5. Стурикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре// <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture>

Communicative competence of structure of professionalism of experts and experts of the sphere of purchases

Gladilina I.P., Sergeyeva S.A.
Moscow city university of Management of the Government of Moscow, REU of G.V. Plekhanov

Providing each segment with highly qualified personnel socially – economic development of the country is a priority national objective. The sphere of purchases demands from experts and experts of active exchange of information. During communication as communicative process there is an active exchange of information to a certain level of communicative influence. The communicative competence is considered in article as ability to establish, build and support necessary contacts between people.

Keywords: communicative competence, professional standard, expert of the sphere of purchases, professionalism, creativity.

References

1. The federal law from 4/5/2013 N 44-FZ (an edition from 5/1/2017) "About contract system in the sphere of purchases of goods, works, services for ensuring the state and municipal needs". - [Electronic resource]. - Access mode: Consultant Plus.
2. Art of the presentations and negotiating: studies. a grant for students of higher education institutions / M.L. Asmolova; I Grew. academician people. hoz-va and state. services under the President of the Russian Federation. - 2nd prod. - M.: RIOR: INFRA-M, 2015. - 247 pages.
3. Mukhametshina L.V. Reflexive training as condition of effective functioning of system of formation of communicative and reflexive competence of future managers//Science of science: online magazine. – 2015. – No. 1. – Volume 7; Access Mode: <http://naukovedenie.ru/PDF/79PVN115.pdf>.
4. Administrative mechanisms and legal means of ensuring of efficiency of government procurement: the monograph / under the editorship of I.P. Gladilina and Yu.G. Babayeva. – M.: MGUU PM, 2017. – 176 pages.
5. Sturikova M.V. Communicative competence: to a question of a definition and structure//<https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture>

О формировании системы оценки квалификаций посредством стандартов WORLDSKILLS

Енова Ирина Владимировна

старший преподаватель, кафедра педагогики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 89096233834@bk.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты актуальной системы оценки квалификаций в профессиональном образовании. Анализируются направления реформирования профессионального образования и обучения в странах - лидерами профессионального образования и обучения. В рамках Копенгагенского процесса, предложены единые критерии оценки качества, единые квалификационные рамки, единые инструменты оценивания, признания и сертифицирования квалификаций. В современной системе образования оценка качества квалификаций является одним из важнейших вопросов развития. Ключевыми проблемами подготовки профессиональных кадров для современного рынка труда является фактическое отсутствие независимой системы оценки квалификаций. Развитие международного движения WorldSkills является основой для внедрения практико-ориентированной (дуальной) модели профессионального образования. В статье даётся краткое представление о международном чемпионатном движении WorldSkills как об эффективном стандарте оценки квалификаций. Применение стандартов оценки квалификаций рассматривается на примере компетенции «Дошкольное воспитание». Обсуждается контроль и оценка знаний и умений студентов, коррекция содержания курсов, ориентированная на проведение экзаменов и оценку квалификаций по стандартам Worldskills.

Ключевые слова: Worldskills, профессиональное образование, система оценки квалификаций, профессиональные стандарты, качество образования, оценка квалификаций, практико-ориентированные экзамены.

Одним из основных направлений деятельности образовательных организаций является формирование внутренней системы оценки качества образования, которая обеспечивает современный уровень надежности и технологичности процедур оценки результатов освоения образовательных программ[8].

В системе среднего профессионального образования и вузов традиционно оцениваются знания, умения и навыки в процессе усвоения курса и по итогам образовательных программ. Такая система оценивания и педагогических измерений подходит для определения уровня теоретических знаний обучающихся, но практически не эффективна при оценке профессиональных компетенций[7]. Академические достижения студентов могут свидетельствовать об уровне образованности, но не о профессиональной готовности. Сумма результатов оценивания знаний, умений и навыков при получении диплома не даёт возможности судить о готовности выпускников к трудовой деятельности, требующей определённых сертифицированных квалификаций [2].

Это противоречие создает необходимость создания системы оценивания и анализа информации об образовательных достижениях обучающихся как по академической успеваемости, так и в направлении формирования профессиональных компетенций.

Основная цель реализации современных образовательных программ заключается в формировании системы компетенций на основе современного научного, методического, информационного и инфраструктурного обеспечения образовательного процесса и исследовательской деятельности. Соответственно, результат освоения образовательных программ должен содержать структурные компоненты системы в виде сформированных компетенций, либо их элементов. Оценка результатов освоения образовательных программ может осуществляться по двум направлениям: оценка уровня освоения теоретических разделов и оценка компетенций[3]. Оба направления могут оцениваться в процессе текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации. Для организации эффективной оценки результатов освоения образовательных программ важно разработать многоуровневый подход, основными аспектами которого могут быть:

- определение этапов обучения, на которых проводится оценка сформированности общих и профессиональных компетенций;

- формирование шкал, показателей оценки, критериев оценки выполнения заданий;
- созданием механизмов оценки общих и профессиональных компетенций.

Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» регулирует отношения, возникающие при проведении независимой оценки квалификации работников и лиц, претендующих на осуществление определённого вида трудовой деятельности. Закон даёт определение оценке квалификаций как процедуре подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям¹.

Отличительной чертой признания квалификации является оценка результатов обучения, выраженная в компетенциях. Одним из средств повышения качества подготовки высококвалифицированных рабочих и служащих является ориентация на оценку результатов профессионального образования в СПО и вузах в соответствии с международными стандартами *WorldSkills*[10]. Стандарты *WorldSkills* – это инструмент повышения объективности оценки качества подготовки студентов за счёт своей практико-ориентированной направленности [1].

В нашем университетском центре создан Специализированный центр компетенций «Дошкольное воспитание» в рамках движения «WorldSkillsRussia». Деятельность центра способствует повышению уровня мотивации студентов к профессиональному самоопределению, личностному и профессиональному росту. Благодаря созданию современной материально – технической базы, у участников образовательного процесса появились условия, позволяющие осуществлять научно-исследовательскую деятельность, организовывать мероприятия различной направленности: семинары, мастер-классы, региональные и внутривузовские чемпионаты. Это способствует повышению уровня практической подготовки студентов. В процессе подготовки участников к чемпионатам Ворлдскиллс Россия студенты выступают как в роли волонтеров, с которыми проводится занятие, так и в роли независимых наблюдателей (предлагают варианты решения проблем, с которыми столкнулись при выполнении задания). Такой опыт позволяет синхронизировать полученные теоретические знания с практикой, что способствует формированию профессиональных компетенций.

На основе анализа материалов по подготовке и проведению чемпионатов *WorldSkills* можно сделать вывод, что у системы профессионального образования появился эффективный инструмент разработки и развития профессиональных образовательных стандартов, комплексной проверки результатов качества профессионального образования на различных уровнях его организации[4].

Опыт работы по международным стандартам оценки квалификаций *WorldSkills* в практике сред-

него профессионального образования говорит о том, что для образовательных организаций проведение чемпионатов разного уровня, аттестационных испытаний в формате демонстрационного экзамена – это возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, материально-техническую базу, уровень квалификации преподавательского состава, а также степень сформированности профессиональных компетенций обучающихся на всех этапах обучения[6].

Распространение в российской системе оценки качества образования международных инструментов оценивания и исследования качества образования, формирование единых подходов в части технологии обеспечения процедур оценки качества квалификаций способствует совершенствованию подготовки кадров на основе результатов обучения.

Литература

1. Алексеева Е. А. Движение *WorldSkillsRussia*: история, проблемы и перспективы // Научный альманах. 2016. № 5–2. С. 21–29 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.knigi-x.ru/23raznoe/232005-1-issn-2411-7609-doi-1017117-na20160502-http-ucomru-doc-na20160502pdf-nauchniy-almanah-2016-n-5-2.php>
2. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю. Концепция оценивания квалификаций // Образование и наука. 2012. № 10. С. 46–67.
3. Валиуллин Р.Р. Формирование компетенций у студентов посредством стандартов *WORLD SKILLS RUSSIA*// Оценка качества профессионального образования: опыт, проблемы, пути развития. Материалы республиканской конференции. – Казань, 2016. – 213 с.
4. Кочетков В.В. Движение *WorldSkillsRussia* как система независимой оценки квалификаций // История и педагогика естествознания. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvizhenie-worldskills-russia-kak-sistema-nezavisimoy-otsenki-kvalifikatsiy>
5. Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» // Приложение № 1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30.11.2016 г. № ПО/19. – М., 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://collegepss.ru/files/metodicheskaya/metodika_demonstracionnogo_ekzamena.pdf
6. Мусенова Э.А., Есенков Ю.В. Проблема оценки сформированности общих и профессиональных компетенций // Среднее профессиональное образование. 2015. № 11. – С.24-30.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2015/SPO_11_2015.pdf
7. Петина О. Б. Демонстрационный экзамен — инновационная форма практического обучения // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 4. – С.69-70.[Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.krirpo.ru/activity-2/publishing-activity/okojournal/archive/docs/OKO_4_\(55\)_2017_FIN.pdf](http://www.krirpo.ru/activity-2/publishing-activity/okojournal/archive/docs/OKO_4_(55)_2017_FIN.pdf)

¹Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ (последняя ред.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71433946/>

8. Смолина О. А. О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате WorldSkills // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-vostrebovannoy-sistemy-otsenki-kvalifikatsiy-v-formate-worldskills>

9. Союз «Ворлдскиллс Россия» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.WorldSkills.ru>

10. Черных П. П. *WorldSkills* – инструмент профессионального образования // Образовательная политика. 2014. № 1. С. 115–120.

Formation of system for qualifications estimation by using WORLDSKILLS

Enova I.V.

State humanitarian and technological university

In article issued aspects of the actual system for qualifications estimation in professional education. The trends of professional education reforming and training in Russia are analyzed. Its shown, that in the framework of the Copenhagen process its necessary common quality estimation criteria, qualification frameworks, tools for estimating, recognizing and certifying qualifications were proposed. In the modern education system, assessing the quality of qualifications is one of the most important development tasks. The key problems of training professional personnel for the modern labor market is the virtual lack of an qualifications estimation independent system. The development of the international movement WorldSkills is the basis for the introduction of a practice-oriented (dual) model of professional education. The article gives a brief overview of the WorldSkills international championship movement as an effective standard for assessing qualifications. The application of standards for qualifications estimation is examined using the example of the competence "Preschool education". Considered the monitoring and evaluation of students' knowledge and skills, the correction of course content, focused on examinations and qualification assessment according to Worldskills standards.

Key words: Worldskills, professional education, system for qualifications estimation, professional standards, quality of education, qualification assessment, practice-oriented examinations.

References

1. Alekseeva E. A. Movement WorldSkillsRussia: history, problems and prospects//Scientific almanac. 2016. No. 5-2. С. 21–29 [Electronic resource]. Access mode: <http://lib.knigix.ru/23raznoe/232005-1-issn-2411-7609-doi-1017117-na20160502-http-ucomru-doc-na20160502pdf-nauchnyi-almanah-2016-n-5-2.php>
2. Blinov V.I., Batrova O. F., Yesenina E. Yu. Concept of estimation of qualifications//Science and education. 2012. No. 10. Page 46-67.
3. Valiullin R.R. Formation of competences at students by means of STANDARTOVWORLDSKILLS RUSSIA//Assessment of quality of professional education: experience, problems, ways of development. Materials of a republican conference. – Kazan, 2016. – 213 pages.
4. Kochetkov V.V. Movement WorldSkillsRussia as system of independent assessment of qualifications//History and pedagogics of natural sciences. 2016. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvizhenie-worldskills-russia-kak-sistema-nezavisimoy-otsenki-kvalifikatsiy>
5. Technique of the organization and holding demonstration examination in the standards "Worldskills Russia"//Appendix No. 1 to the order of the Union "Worldskills Rossiya" from 11/30/2016 of No. PO/19. – M, 2016 [An electronic resource]. – Access mode: http://collegepss.ru/files/metodicheskaya/metodika_demonstracionno_go_ekzamena.pdf
6. Musenova E.A., Esenkov of Yu.V. Problem of assessment of formation of the general and professional competences//Secondary professional education. 2015. No. 11. – Page 24-30. [Electronic resource]. – доступ: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2015/SPO_11_2015.pdf mode
7. Petina O. B. Demonstration examination — an innovative form of practical training//Formation. Career. Society. 2017. № 4. – Page 69-70. [Electronic resource]. Access mode: [http://www.krirpo.ru/activity-2/publishing-activity/oko-journal/archive/docs/OKO_4_\(55\)_2017_FIN.pdf](http://www.krirpo.ru/activity-2/publishing-activity/oko-journal/archive/docs/OKO_4_(55)_2017_FIN.pdf)
8. Smolina O.A. About formation of demanded system of assessment of qualifications in the WorldSkills format//Scientific notes of ZABGU. Series: Pedagogical sciences. 2017. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-vostrebovannoy-sistemy-otsenki-kvalifikatsiy-v-formate-worldskills>
9. Union of "Worldskills Rossiya" [An electronic resource]. Access mode: <http://www.WorldSkills.ru>
10. Black Items of WorldSkills-instrument of professional education//Educational policy. 2014. No. 1. Page 115-120.

Интегративный подход в профессиональной подготовке будущего учителя музыки

Ермекаев Али Акбергенович,

аспирант кафедры методологии образования, направления теория и методика, Национальный исследовательский Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Ali_ermekbaev@mail.ru

Многочисленные исследования (О.А. Абдулиной, В.А. Сластенина, Г.К. Париновой) показали, что профессиональная подготовка будущих специалистов является одной из важнейших проблем педагогической науки. Подготовка профессионального специалиста требует такие качества, как быстрая адаптация к часто меняющимся условиям международной конкуренции, свободно владеть своей профессией, быть готовым к постоянному профессиональному росту и мобильности. Потребность в учителе музыки актуально на сегодняшний день, который способен к продуктивной деятельности с обучающимися.

Для профессиональной подготовки будущих специалистов все больше возрастает тенденция к синтезу знаний, что обусловлено возрастающим числом комплексных проблем, которые решаются на междисциплинарном уровне. Все больше ставится вопрос о формировании нового интегративного мышления, поэтому существует необходимость в создании новых программ, которые отражали современные идеи.

Интегративный подход в образовательном процессе позволяет активизировать творческие способности, реализовать все функции обучения (образовательную, развивающую и воспитательную), которые находятся в постоянной взаимосвязи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель музыки, образовательный процесс, интеграция, интегративный подход, межпредметные связи, деятельность, музыка, формирование, профессия, мастерство.

В современных условиях совершенствования образовательно-воспитательной практики в Казахстане, актуализируется потребность в учителе-музыканте как личности творческой, способной к продуктивной деятельности с подрастающим поколением, адаптированной к интеллектуальным потребностям общества, готовые к поиску эффективных средств взаимодействия и совокупных научных знаний.

Задачи, стоящие перед творческими вузами: подготовить профессиональных учителей музыки, выполнить научно-исследовательские и методические работы в области казахской и зарубежной музыки; подготовить научные и педагогические кадры; повысить квалификацию специалистов с новыми технологическими средствами.

Профессиональная подготовка, по мнению Б.Ф.Райского, является знание теории, психологии, и самокритичного анализа результатов, владение большим объемом знаний не только изучаемой дисциплины, но и смежных, владение широким кругозором знаний и навыков [4]. В.А.Сластенин, в своих исследованиях, делает большой акцент на формирование у будущих профессиональных специалистов необходимого объема теоретических знаний, которые в дальнейшем помогут выстроить их профессиональную деятельность [7]. При этом, будущий специалист должен больше заниматься самообразованием, принимать самостоятельно профессиональные решения, получать научные знания, легко ориентироваться в постоянно меняющемся информационном потоке.

В своих трудах И.А.Зимняя ранее отмечала, что формирование студента предполагает, прежде всего, обучить его умению планировать, учиться, общаться и организовать свою деятельность [5]. И.В.Леонтьев, И.В.Страхов и др. в плане профессиональной подготовки выделяют вопросы формирования у будущих учителей культуру общения, которая способствует самореализация творческого потенциала [10].

В психологическом аспекте профессиональной подготовке выделяются следующие идеи: взаимосвязь теоретического и практического мышления, совместное выполнение деятельности, творческая деятельность и профессиональное направление личности. В педагогической науке имеются различные подходы профессиональной подготовки будущих специалистов, но общим является социально и личностное направление педагогическо-

го процесса. В трудах О.А.Абдулиной сказано, что профессиональная подготовка будущих специалистов должна иметь всесторонние знания, умения по своей профессии, знания содержания, методов науки, практические умения [1]. Б.А.Сластенин по вопросам профессиональной подготовки учителей делает больше акцент на самостоятельную работу студентов, способные принимать профессиональные решения. Н.Ф.Талызина дополняет данный вопрос, акцентируя внимание на научно-экспериментальные подготовки. Г.К.Паринова – на результативность практической подготовки. Н.В.Кузьмина основывается на культуре педагогического общения [6].

Для успешной профессиональной подготовки необходим целенаправленный процесс приобретения знаний и умений (теоретический, практический, культурологический). Для теоретического процесса - это полноценное овладение научной - теоретической базой, для практического – реализовать теоретические знания практической деятельности. Практическая подготовка содержит комплекс методических, методологических и теоретических знаний, формирует организаторские, конструктивные, исследовательские и коммуникативные умения и навыки.

Практическая деятельность при анализе социально-психологических явлений состоит в том, что личность рассматривается как активный субъект, преобразующий социальное и природное окружение. Сама по себе деятельность – это вид человеческой активности, процесс реализации жизненных отношений в предметном мире и рассматриваемый, как «субъект-объект» [2].

Культурологическая подготовка отражает и выражает истинно культурный уровень, что имеет непосредственное отношение к проблеме профессиональной подготовки учителя музыки [6].

Невозможно освоить музыкальное искусство без нравственно-эстетического чувства и убеждения, без теоретических знаний и умений, практических навыков. Все это является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя музыки, которые развивают творческие наклонности, определяют успех в музыкальной деятельности.

Главной целью является развитие духовности, взаимосвязь музыкальных ценностей, их созданием и сохранению. Культуру в музыке определяет любовь к музыке, ее жанров, умение слышать, чувствовать, умение видеть образы и ассоциации - все это должно прививаться с детства.

Будущему специалисту следует прививать музыкальный вкус целенаправленно, осваивать музыкально-культурные знания, умения и навыки, давать постоянно потребность в общении с музыкой. Умение решать педагогические и музыкально-познавательные задачи, являются показателем профессионального мастерства учителя музыки, его умение использовать все общепедагогические и специальные знания. Человек, с хорошо развитой музыкальной способностью и музыкальным слухом, чувством ритма, музыкальной памятью, эмоциональной чуткостью, может квалифицирова-

но вести уроки музыки. При этом учитель музыки должен знать дисциплины смежных наук, например, физиологию нервной системы, психологию, музыкальную эстетику, использовать их в практической деятельности, разбираться в том, что представляет собой музыкальные способности с научной точки зрения и постоянно развивать их. Также, во многом совершенствование музыкально-слуховых представлений, зависит от методов преподавания, которые помогут развить музыкальный слух, либо тормозить их. Так, например, восприятие, исполнительство и творчество должно осуществляться рефлексивно. До совершенства нужно оттачивать навыки пения по нотам, слушания музыки и исполнительство. В связи с этим, для учителя музыки, огромное значение имеет понимание самого процесса обучения, которое заключается в развитии способности в единстве с усвоением знанием и умением [9].

Профессиональная подготовка учителя музыки предполагает овладение им комплексом специальных знаний по предметам - историко-теоретическим, инструментального, дирижерско-хорового циклов, а также знаний специальных методик, музыкальной подготовки педагогики и психологи, эстетики. Повышение квалификации учителя по специальным дисциплинам должно стать своеобразной лабораторией, где он сможет постигать профессиональное мастерство: общепедагогическое, дирижерское, инструментальное, вокальное, исполнительское, музыковедческое, лекторское, исследовательское [12].

Профессия учителя музыки, представляет собой неразрывное единство педагогики и музыкального искусства, требующая больших способностей как общепедагогических, так и специальных. Развиваясь в процессе деятельности, способности оказывают взаимное влияние на саму деятельность, повышая ее качественный уровень, которая в свою очередь вызывает потенциальные способности. Предпосылками успешной деятельности являются его педагогические способности или профессионализм. Компонентами педагогических способностей можно выделить следующее: организаторские, конструктивные, коммуникативные, а также педагогическое воображение, педагогический такт, наблюдательность, требовательность [8].

Профессионализм учителя музыки предполагает организационно-педагогические условия:

- развитие интегративной активности студентов;
- единое образовательное пространство через интеграцию учебно-профессиональной, научно-исследовательской деятельности студентов;
- использование интегративного подхода при построении учебных курсов;
- применение форм и методов активного обучения [11].

Модернизация системы образования, требует от современного педагога, новых технологий и форм обучений. Интегративный подход вполне подходит требованиям времени с целью развития профессиональных и всесторонне развитых сту-

дентов. Все это влияет на самосовершенствования профессионального образования, и учителей музыки в том числе, на потребность в их профессиональной подготовке, с творческим подходом к делу, с использованием новых технологий в своих материалах.

Отсюда профессионализм будущих учителей музыки, заключается в их постоянном самообразовании, свободно владеющими теоретическими умениями и навыками, так как музыка отличается тем, что в ней присутствует эмоциональность, художественные образы, звуковые выражения, что дает возможность объединения их в целостную картину восприятия[3].

В музыкальном образовании, интеграцию, нужно понимать как объединение потенциала отдельных дисциплин, различных тем, разделов.

Слово «интеграция», как общенаучное понятие прошло нелегкой путь от комплексно-проблемного обучения через организацию учебной работы на основе межпредметных связей в конце 20 века. В научных трудах И.Ф.Исаева, В.А.Сластенина и др., образовательный процесс представлен в виде целостной системы на основе межпредметной интеграции, что стало применяться в высшем профессиональном образовании и дало возможность обобщения и систематизации учебных дисциплин[7].

Интеграция является процессом сближения и связи наук наряду с процессами дифференциации. Сам процесс представляет собой форму воплощения межпредметных связей на новом качественном уровне обучения. Понятие «интеграция» может принимать два значения: создание целостной картины об окружающем мире; сближение предметных знаний. В первом случае интеграция представляется как цель обучения, во втором – средство обучения.

В сфере образования интеграция является одним из наиболее продуктивных и перспективных направлений, связанное с активным проявлением интеграции научных знаний. В связи с этим интеграция рассматривается, как одно из условий обобщения научных знаний, системности. Интеграция в образование дает качественно новый результат, новое целостное и системное образование, методологическую основу, которая служит философской идеи целостности человека.

Для профессиональной подготовки будущих специалистов все больше возрастает тенденция к синтезу знаний, что обусловлено возрастающим числом комплексных проблем, которые решаются на междисциплинарном уровне. Все больше ставится вопрос о формировании нового интегративного мышления, поэтому существует необходимость в создании новых программ, которые отражали современные идеи [13].

Интегративный подход в формировании студентов вуза представляет собой совокупность приемов, процесс и результат взаимодействия его структурных составляющих, выражающееся его теоретико-практической подготовленности, и способствующее развитию всесторонней личности.

Интегративный подход в образовательном процессе позволяет активизировать творческие способности, реализовать все функции обучения (образовательную, развивающую и воспитательную), которые находится в постоянной взаимосвязи.

Интегративный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов обеспечит эффективность преподаваемого материала. Результатами интегративного подхода могут стать:

- систематизация знаний;
- комплексное применение знаний и умений;
- усиление познавательной активности обучающихся;
- достижение поставленной цели, результативности.

Интегративный подход – это своего рода методологическая стратегия, направленная на объединение всех звеньев образовательного процесса, выход на более высокий уровень качества.

Литература

- 1.Абдуллин, Э.Б. Связь педагогики музыкального образования с философией и науками / Э.Б. Абдуллин // Методология педагогики музыкального образования: учебник / под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2006. – С. 37-63.
- 2.Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 327 с.
- 3.Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
- 4.Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
- 5.Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с
- 6.Паринова, Г.К. Сущность продуктивного педагогического образования и его личностный смысл / Г.К. Паринова // Труды Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2001. – С. 113-125.
- 7.Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
- 8.Рапацкая, Л.А. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций / Л.А. Рапацкая // Вестник Международной академии наук (русская секция). – 2007. – № 1. – С. 63-67.
- 9.Рахимбаева, И.Э. Профессионально-педагогическая компетентность субъектов высшего педагогического художественно-творческого образования как показатель эффективности управления его качеством / И.Э. Рахимбаева // Вестник МГУКИ. – 2008. – № 5. – С. 131-136.
- 10.Леонтьев А.Н. Анализ деятельности //Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. - 1983 №2. - С.9 –15.
- 11.Пурин В.Д. Профессиональная подготовка учителя музыки на основе принципа интеграции в педагогическом процессе / Автореферат дисс.канд. пед. Наук. М.: 2003.11с.
- 12.Шишлянникова Н.П. Музыкально- педагогическая подготовка как процесс формирования профессиональной компетентности будущего ба-

калавра // Изд-во: Педагогическое образование и наука. 2015, №1. С40-45.

13. Юсов Б.П., Сухова Т.И., Савенкова Л.Г. и др. Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся разных возрастных групп; пособие для учителя / под общ. ред. Б.П. Юсова. – М.: ИЦЭВ РАО, 1995.

Integrative approach in the professional training of the future music teacher

Ermekbayev A.A.

National Research Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

Numerous studies (OA Abdulina, VA Slastenina, GK Parinova) have shown that professional training of future specialists is one of the most important problems of pedagogical science. The training of a professional specialist requires such qualities as quick adaptation to the often changing conditions of international competition, to master one's profession freely, to be ready for constant professional growth and mobility. The need for a music teacher is actual today, who is capable of productive activities with students.

For the professional training of future specialists, the tendency to synthesis of knowledge is increasing, which is caused by the growing number of complex problems that are being solved at the interdisciplinary level. The question is raised increasingly about the formation of new integrative thinking, that is why there is a need to create new programs that reflect modern ideas.

Integrative approach in the educational process allows to intensify creative abilities, realize all the functions of education (developing and educational), which is in constant interrelation.

Keywords: vocational training, music teacher, educational process, integration, integrative approach, interdisciplinary communications, activity, music, formation, profession, skills

References

1. Abdullin, E.B. Communication of pedagogics of music education with philosophy and sciences / E.B. Abdullin//Methodology of pedagogics of music education: the textbook / under the editorship of E.B. Abdullin. – M.: Academy, 2006. – Page 37-63.
2. Abdullin, E.B. Theory of music education / E.B. Abdullin, E.V. Nikolaeva. – M.: Academy, 2004. – 327 pages.
3. Ananyev, B.G. Chelovek as knowledge subject / B.G. Ananyev. – SPb.: St. Petersburg, 2001. – 288 pages.
4. Babansky, Yu.K. Selected pedagogical works / Yu.K. Babansky. – M.: Pedagogics, 1989. – 558 pages.
5. Winter, I.A. Pedagogical psychology. A. Zimnyaya. – M.: MPSI, 2010. – 448 with
6. Parinova, G.K. Sushchnost of productive pedagogical education and its personal sense / G.K. Parinova//Works of the SGU Teacher training college of N.G. Chernyshevsky. – Saratov, 2001. – Page 113-125.
7. Pedagogics/VA. Slastenina, I.F. Isaev, E.H. Shiyayev. – M.: Academy, 2004. – 576 pages.
8. Rapatskaya, L.A. Music education in Russia in the context of cultural traditions/L. A. Rapatskaya//Messenger of the International academy of Sciences (Russian section). – 2007. – No. 1. – Page 63-67.
9. Rakhimbayeva, I.E. Professional and pedagogical competence of subjects of the higher pedagogical art and creative education as index of effective management of its quality / I.E. Rakhimbayeva//Messenger of MGUKI. – 2008. – No. 5. – Page 131-136.
10. Leontyev A.N. Analysis of activities//Bulletin of the Moscow university. Series 14: Psychology. - 1983 No. 2. - Page 9 – 15.
11. Purin V. D. Vocational training of the music teacher on the basis of the principle of integration in pedagogical process / the Abstract a yew. band. пед. Sciences. M.: 2003. 11 pages.
12. Shishlyannikova N.P. Musical pedagogical preparation as process of formation of professional competence of future bachelor//Publishing house: Pedagogical education and science. 2015, No. 1. С40-45.
13. Yusov B.P., Sukhova T.I., Savenkova L.G., etc. When all arts together ... Polyart development of the studying different age groups; the manual for the teacher / under a general edition of B.P. Yusov. – M.: ITsEV of Russian joint stock company, 1995.

Формирование педагогических компетенций у студентов педагогического вуза

Лапицкий Олег Иванович,

доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, Благовещенский государственный педагогический университет, loi-58@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом формирования педагогических компетенций у студентов педагогического вуза.

В работе изучена педагогическая компетенция как научная категория, изучены компетенции, которые входят в ее состав. Особое внимание уделено тому, как современные исследователи формируют педагогическую компетенцию у обучающихся в педагогическом вузе. На основе изученной литературы предложены принципы формирования педагогической компетенции у студентов педагогических вузов: принцип последовательности, принцип целостности, принцип культуросообразности, принцип диалогизации, принцип профессиональной целесообразности.

Ключевые слова: компетенция, педагогическая компетенция, студенты педагогического вуза, принципы.

Введение. Современная система высшего образования имеет в основе компетентностный подход, что подтверждается всеми федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (З++). При этом ФГОС определяется в ФЗ «Об образовании в РФ», как «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образовании». Следовательно, компетентностный подход играет сегодня ведущую роль в современной системе образования.

Системному подходу к определению компетенции посвящены работы И.А. Зимней, Г.И. Ильина, А.О. Осипова, Г.К. Селевко, Н.А. Скомороховой, А.В. Хуторского, В.В. Щербакова и др. А.В. Хуторский определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [9].

По мнению Н.А. Скомороховой компетенции являются требованием к личности обучающегося, выраженным в целях и стандартах образования на разных его уровнях и направлениях [6].

При этом сегодня особое внимание уделяется высшему педагогическому образованию, то есть студентам педагогических вузов, а, следовательно, и списку тех компетенций, которыми они должны обладать в конце обучения (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции выпускника). Согласно точке зрения А.С. Андруниной и Е.В. Кортаевой профессиональные компетенции, формируемые в педагогическом вузе, воспитывают ценностное отношение к выбранной профессии, что является одним из мотивов ее осуществления. Как отмечают авторы, ссылаясь на стандарт, в процессе обучения доминирует, прежде всего, тот вид профессиональной деятельности, который в большей степени соответствует направлению и профилю подготовке [1]. Поэтому для студентов педагогических вузов наиболее актуальной должна быть педагогическая компетенция.

Формулировка цели статьи. Для современного высшего педагогического образования одной из

важнейших целей является формирование педагогической компетенции. В связи с этим необходимо изучить, что представляет собой педагогическая компетенция, как научная дефиниция. Определить, что относится к педагогической компетенции, как ее составной части, раскрывающие ее суть.

Особое внимание следует уделить тем способам, которые предложены в современной научной литературе для формирования педагогических компетенций у студентов в процессе их обучения в педагогическом вузе. И на основе изученной литературы предложить собственный подход к решению данной актуальной проблемы, то есть определить принципы формирования педагогической компетенции у студентов педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Исследованиям, связанным с педагогическими компетенциями, посвящены работы Н.П. Залкиной, С.С. Зиябоевой, Т.В. Исполатовой, Г.В. Матушевской, Ю.И. Саксоновой, К.А. Тазиной, Т.В. Ульяницкой, С.Т. Эверестовой и др. Так, педагогическую компетенцию Ю.И. Саксонова [5] трактует как интегративное свойство личности, которое выражается в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения. Исследователь отмечает, что структура педагогической компетенции является сложной, включающей в себя готовность человека на основе ранее полученного опыта мобилизовать необходимые умения, знания, навыки в конкретной ситуации.

Сходной точки зрения придерживается Т.В. Ульяницкая [8], считая, что педагогическую компетенцию необходимо рассматривать как способность к действию в конкретной педагогической ситуации, которая приобретает в процессе обучения и включают совокупность психолого-педагогических и специальных (по предмету) знаний; умение актуализировать эти знания и находить верное решение исходя из условий конкретной педагогической ситуации; педагогические способности и профессионально значимые качества, которые необходимы для успешной деятельности в сфере образования. При этом исследователь подчеркивает, что процесс формирования и развития педагогической компетенции не ограничивается только периодом обучения в вузе, но и продолжается в дальнейшем во время выполнения профессиональных функций.

Изучая педагогическую компетенцию как научную дефиницию К.А. Тазина [7] пришла к выводу, что она относится к центральной категории педагогики, но при этом не является «единой», так как дифференцируется в направлениях воспитания, образования и конкретных учебных предметов. К дифференциальным признакам педагогической компетенции относятся способность к педагогической деятельности, предметная компетенция.

Кроме того педагогическая компетенция включает, по мнению Тазиной, технологическую компетенцию и некоторые личностные характеристики без которых педагог не может успешно выполнять свои профессиональные функции. Таким образом, идеи, предложенные К.А. Тазиной, подводят к мысли, что в действительности педагогическая компетенция состоит из множества других компетенций, которые необходимо формировать у студентов.

Сходной идеи придерживается Т.В. Исполатова. Автор предлагает достаточно обобщенное определение педагогической компетенции, которая определяется как «владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга воспитательных задач» [3, с. 65]. Вместе с тем у студентов педагогического вуза также необходимо формировать производственно-технологическую, социально-коммуникативную, рефлексивную и дидактико-технологичную компетенции, которые вместе с педагогической компетенцией представляют собой содержательную основу профессионально-педагогической культуры педагога профессионального образования.

Определим те компетенции, которые могут быть частью педагогической компетенции. Н.В. Кузьмина в качестве отдельных видов педагогических компетенций выделяет специальную компетенцию в области преподаваемой дисциплины; методическую компетенцию в области исследования способов формирования знаний, умений и навыков у обучающихся; психолого-педагогическую компетенцию в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетенцию в области мотивов, способностей, направленности обучающихся; аутопсихологическую компетенцию.

В исследовании Н.П. Залкиной в состав педагогических компетенций включены коммуникативная компетенция, а также компетенция проектирования деятельности (ряд исследователей называют ее прогностической). Отметим, что многие современные ученые, рассматривая педагогические компетенции подчеркивают значимость именно коммуникативной компетенции (работы Е.А. Головки, М.В. Стуриковой, М.М. Цатурян и др.). Ряд исследователей предлагают иные название компетенций с близким по смыслу содержанием. Так, Л.П. Качалова считает необходимым формировать у будущих учителей риторической компетенции, Т.В. Исполатова социально-коммуникативной, В.Д. Черняк речевой и т.д.

В.С. Елагина и Н.В. Ковалева [2] считают, что в состав педагогической компетентности студентов – будущих педагогов должна входить исследовательская компетенция, относя ее к одной из ключевых компетенций для профессиональной педагогической деятельности. По мнению авторов, исследовательская компетенция представляют собой основу, которая развивает интеллектуальные, коммуникативные, проектировочные умения, критическое мышление, креативность обучающихся. Необходимость формирования исследовательской

компетенции у студентов педагогического вуза отмечалась также С.М. Дзидзоевой, К.А. Слепневой, Г.С. Султанбаевой и др.

А.Ю. Казаринова предлагает иную компетенцию, которая должна формироваться в процессе обучения в вузе – самообразовательную. Автор трактует данную компетенцию, как «сложный процесс перерастания самостоятельной работы студента в самообразование» [4, с. 64]. Процесс овладение данной компетенцией подразумевает творческую активность и самостоятельность в приобретении знаний. А.Ю. Казаринова предлагает формировать данную компетенцию при помощи отдельного спецкурса, который называется «Самообразовательная компетенция будущего учителя».

Необходимость формирования у студентов педагогического вуза гендерной компетенции отмечена в исследовании Н.А. Скомороховой. Гендерная компетенция входит в состав общепрофессиональных и профессиональных компетенций и представляет собой интегрированное личностное образование, проявляемое в деятельности при решении разнообразных социальных и профессиональных задач; предполагающее наличие знаний о сущности гендера и специфике его конструирования в обществе, собственное ценностное отношение к развитию личности с позиции гендерного подхода, а также умение замечать ситуации гендерного неравенства и адекватно противостоять им. Значимость формирования гендерной компетенции студентов педагогических вузов поднимается также в работах Л.И. Столярчук, М.А. Радзиловой и др.

Конфликтологическая компетенция должна относиться к педагогической компетенции согласно точке зрения Е.М. Сгонниковой. Это обусловлено тем, что в сфере образования постоянно происходят различные конфликты и педагог должен их верно решить. Частично эта компетенция соотносится с коммуникативной компетенцией.

Стоит отметить, что современные исследователи предлагают различные пути формирования педагогической компетенции (а также ее составных частей) у студентов педагогических вузов. Так, А.С. Андрюнина и Е.В. Коротаева делают упор на воспитательной деятельности обучающиеся и создание условий в ней для развития педагогических компетенций. В своей практической деятельности авторы проводят мероприятия, направленные на то, чтобы обучающиеся в игровой, необычной форме применяли свои знания, осознавали их недостаточность, чтобы стимулировали их потребность в саморазвитии. Так, ежегодно студенты принимают участие в «Неделе науки и практики», участвуют в конкурсах педагогического мастерства, посещают педагогически направленные клубы (киноклуб, литературный) и т.д. Подобные формы работы позволяет формировать не только педагогические компетенции, но и коммуникативную, самообразовательную и методическую компетенции.

Иной вариант формирования педагогических компетенций предлагает Н.Н. Маняйкина, отводя в

данном вопросе ведущую роль педагогической практике. По мнению исследователя необходимо предлагать студентам модульные задания, которые позволяют формировать и гендерную, и конфликтологическую, и методическую, и коммуникативную, и самообразовательные компетенции. Обучающийся сам может выбрать из списка заданий те, которые он хочет выполнить, что, кроме того, формирует у него субъектную позицию.

Изменение системы преподавания в педагогическом вузе, как основа для формирования педагогической компетенции, предложено в работе Л.В. Пигаловой. Исследователь предлагает активно внедрять в практику образовательного процесса интерактивные методы обучения и проблемное обучение, что позволяет создать у обучающихся благоприятный климат, создавать ситуацию успеха (по А.С. Белкину). При таком формате проведения занятий все студенты вовлекаются в процесс познания, повышая свою познавательную активность, формируя коммуникативную, исследовательскую, самообразовательную компетенции.

На формирование педагогических компетенций может оказать влияние и участие в научно-исследовательских конференциях по вопросам образования. Студенты знакомятся с передовым педагогическим опытом, могут представить свои собственные исследования.

Наиболее классическим способом формирования педагогической компетенции является создание отдельного спецкурса (работы В.С. Елагиной, А.Ю. Казаринова, Н.В. Ковалевой, К.А. Тазина и др.). Однако данный способ можно назвать наиболее спорным, так как процесс формирования педагогической компетенции продолжается на протяжении выполнения всей профессиональной деятельности педагога, а обучение в вузе является лишь его началом, а значит невозможно за достаточно небольшое количество учебных часов (освоение зачетных единиц) достичь значительного результата. Соответственно весь процесс обучения в педагогическом вузе должен быть направлен на формирование педагогической компетенции.

На основе изученного материала были разработаны принципы формирования педагогической компетенции у студентов педагогического вуза:

- принцип целостности, который предполагает единство и взаимосвязь всех компонентов педагогического процесса (учебной работы, которая состоит из аудиторной и педагогической практики, воспитательной работы и научно-исследовательской деятельности студентов);

- принцип последовательности, подразумевающий последовательное знакомство студентов с теми знаниями, которыми они должны обладать в результате обучения, педагогическими ситуациями, с которыми могут столкнуться в своей практической деятельности;

- принцип культуросообразности, подразумевающий учет в образовательном процессе тех, социокультурных ожиданий и требований, которыми обладает сам студент, педагогическое сообщество и общество в целом;

- принцип диалогизации, в рамках которого должно быть достигнуто единство и согласованность во взаимодействиях субъектов образовательного процесса;

- принцип профессиональной целесообразности, заключающийся в отборе содержания, методов, средств и форм подготовки студентов педвуза с учетом выбранной профессии педагога (а также преподавания конкретной дисциплины).

Данные принципы связаны с требованиями, которые предъявляются к взаимодействию субъектов образовательного процесса в процессе формирования у студентов педагогического вуза педагогической компетенции:

- проблематизация, которая обозначает поле несогласованных позиций и закономерно приводит к поиску ценностно-ориентационного единства;

- персонификация, которая подразумевает дифференциацию форм и содержания взаимодействия в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, курса обучения и др.;

- конструктивная активизация взаимодействий субъектов образовательного процесса, которая реализуется в динамике от позиции пассивного наблюдателя до активного организатора (студенты старших курсов оказываются примерами для младшекурсников в процессе формирования педагогической компетенции, а также становятся организаторами в мероприятиях воспитательной работы и помощниками в проведении научно-исследовательских конференций).

Выводы. Процесс формирования педагогической компетенции у студентов педагогического вуза является важнейшей частью современной подготовки специалиста в сфере образования. Это обусловлено самим понятием педагогической компетенции, которая определяется как педагогические способности и профессионально значимые качества, которые необходимы для успешной деятельности в сфере образования (по Т.В. Улицкой). При этом педагогические компетенции включает в себя такие компетенции, как самообразовательная, гендерная, методическая, конфликтологическая, исследовательская. Обладание всеми этими компетенциями позволит выпускнику педагогического вуза успешно выполнять свои профессиональные и должностные обязанности.

На основе изученной литературы (работы А.С. Андрияновой, В.С. Елагиной, Н.Н. Маняйкиной, Е.В. Коротаевой, Л.В. Пигаловой и др.) нами были разработаны принципы формирования педагогических компетенций у студентов педагогического вуза: принцип последовательности, принцип целостности, принцип культуросообразности, принцип диалогизации, принцип профессиональной целесообразности. Следование данным принципам на протяжении всего вузовского обучения позволит сформировать педагогическую компетенцию у всех выпускников педагогического вуза.

Литература

1. Андриянова А.С. Формирование ценностного отношения к профессии у будущих педагогов во

внеучебной деятельности / А.С. Андриянова, Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – С. 47-51.

2. Елагина В.С. Исследовательская компетенция как компонент профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического колледжа / В.С. Елагина, Н.В. Ковалева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – № 1. – С. 118-121.

3. Исполотова Т.В. Педагог профессионального образования: от компетенций к профессионально-педагогической культуре / Исполотова Т.В. // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С. 65-66.

4. Казаринова А.Ю. Опыт реализации новой программы спецкурса «Самообразовательная компетенция будущего учителя в педагогическом ВУЗЕ» / А.Ю. Казаринова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5. – С. 63-72.

5. Саксонова Ю.И. Приоритетность формирования педагогической компетенции студентов ВУЗА / Ю.И. Саксонова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 6. – С. 28-28.

6. Скоморохова Н.А. Гендерная компетенция в педагогическом образовании / Н.А. Скоморохова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 4. – С. 107-113.

7. Тазина К.А. Программа педагогической компетенции в образовательной среде / К.А. Тазина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2004. – № 5. – С. 70-72.

8. Ульяницкая Т.В. К вопросу о сущности понятия «саморазвитие педагогической компетенции» / Т.В. Ульяницкая // Филология и культура. – 2009. – № 17-18.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

Formation of pedagogical competence of students of pedagogical university

Lapitsky O.I.,

Blagoveshchensk state pedagogical University

The article deals with the issues related to the process of formation of pedagogical competence of students of pedagogical higher education institution.

In this paper, we examine pedagogical competence as a scientific category is examined competencies, which are included in its composition. Special attention is paid to how modern researchers form the pedagogical competence of students in the pedagogical University. Based on the studied literature, the proposed principles of forming of pedagogical competence of students of pedagogical universities: the consistency principle, the principle of integrity, the principle of conformity to culture, the principle of work, the principle of professional expediency.

Keywords: competence, pedagogical competence, students of pedagogical higher education institution, principles.

References

1. Andryunina A. S. Formation of the valuable relation to a profession at future teachers in extracurricular activities/Ampere-second. Andryunina, E.V. Korotayeva//Pedagogical education in Russia. – 2016. – Page 47-51.

2. Yelagina V.S. Research competence as component of professional and pedagogical competence of students of teacher training college / V.S. Yelagina, N.V. Kovalyova//Innovative development of professional education. – 2015. – No. 1. – Page 118-121.

3. Ispolatova T.V. is a teacher of professional education: from competences to the professional and pedagogical culture / Ispolatov of T.V.//Secondary professional education. – 2007. – No. 2. – Page 65-66.
4. Kazarinova A.Yu. Experience of implementation of the new program of a special course "Self-educational competence of future teacher of pedagogical HIGHER EDUCATION INSTITUTION" / A.Yu. Kazarinova//Messenger of the Chelyabinsk state pedagogical university. – 2009. – No. 5. – Page 63-72.
5. Saksonova Yu.I. Priority of formation of pedagogical competence of students of HIGHER EDUCATION INSTITUTION / Yu.I. Saksonova//the Modern high technologies. – 2007. – No. 6. – Page 28-28.
6. Skomorokhova N.A. Gender competence of pedagogical education / N.A. Skomorokhova//Professional education in Russia and abroad. – 2016. – No. 4. – Page 107-113.
7. Tazina K.A. Program of pedagogical competence of the educational environment / K.A. Tazina//Messenger of the Tomsk state pedagogical university. – 2004. – No. 5. – Page 70-72.
8. Ulyanitskaya T.V. To a question of an entity of the concept "self-development of pedagogical competence"/T. V. Ulyanitskaya//Philology and culture. – 2009. – No. 17-18.
9. Farm A.V. Key competences as a component of the personal oriented education paradigm / A.V. Hutorskoy//National education. – 2003. – No. 2. – Page 58-64.

Реализация метапредметного подхода в рамках профессиональной подготовки студентов-педагогов

Андерсон Мария Николаевна;

кандидат психологических наук, кафедра педагогики и педагогических технологий, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», maria.anderson@yandex.ru

В статье рассмотрено понятие метапредметного подхода на разных ступенях образования и пути его реализации. Особый акцент сделан на проблеме применения данного подхода в высшем профессиональном образовании: представлена специфика реализации данного подхода в системе профессиональной подготовки студентов-педагогов профиля «Начальное образование». Указаны критерии успешности протекания процесса интеграции выпускников педагогических вузов в профессиональную среду. Рассмотрена проблематика реализации метапредметного подхода к организации обучения при подготовке студентов-педагогов начального образования на базе кафедры педагогики и педагогических технологий ЛГУ имени А.С. Пушкина. Проанализирован Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» с точки зрения системы общекультурных компетенций: рассмотрен ряд компетенций данного типа, формируемых у студентов-педагогов начального образования в ходе образовательного процесса.

Ключевые слова: метапредметный подход, профессиональная подготовка, федеральный государственный образовательный стандарт, высшее профессиональное образование, педагогическое образование, начальное образование, компетенция, общекультурная компетенция.

Отличительной особенностью современной цивилизации является нарастающий темп развития и обновления научных знаний, методов и технологий, применяемых не только в профессиональной сфере, но и в быту, в досуговой деятельности – во всех сферах повседневной жизни современного человека. Именно по этой причине, на наш взгляд, в настоящее время является актуальным формирование у студентов знаний, умений и навыков, способствующих их полноценной социализации и интеграции в окружающую среду не только и не столько в узкопрофессиональном смысле. Основными критериями успешности протекания данного процесса в наше время являются сформированная поисковая способность, а также способность работать с различными источниками информации; способность принимать решения в нестандартных ситуациях; способность к самовоспитанию; способность к коммуникации и др. Формирование перечисленных способностей содержится в числе приоритетных задач Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, и решение данных задач требует новых подходов к организации учебного процесса. Одним из таких подходов, мы полагаем, является метапредметный подход, ориентированный на достижение новых образовательных результатов.

Понятие метапредметного подхода в образовании имеет глубокие исторические корни, первое упоминание о нем относится еще ко временам Аристотеля [2]. Однако, несмотря на долгую историю, до сих пор нет общепринятого определения данного феномена. Так, Ю.В. Громыко под метапредметным содержанием образования понимает деятельность, не относящуюся к обучению конкретной дисциплине. Скорее, наоборот, автор трактует метапредметный подход как организацию процесса обучения в рамках любой учебной дисциплины [1].

А.В. Хуторской выделяет понятие метадеятельности как универсальной деятельности, или «надпредметной» [5].

Возвращаясь к Федеральным государственным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения, отметим, что метапредметный, или универсальный, подход выступает основой требований к результатам образования. Так, согласно новой редакции статьи 7 «Федеральные образовательные стандарты» Закона «Об образовании», цель образования – развитие личности студента на основе освоения универсальных способов деятельности [4].

Предметом нашего рассмотрения является реализация метапредметного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов-педагогов начального образования, и нашей задачей будет проанализировать ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» с точки зрения совокупности компетенций, которыми должен обладать выпускник. Данные компетенции, общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные, заложены в контексте требований к результатам образования. Таким образом, представим проблематику реализации метапредметного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов-педагогов начального образования на примере перечня компетенций, представленных в учебном плане подготовки бакалавров профиля «Начальное образование», разработанном на базе кафедры педагогики и педагогических технологий ЛГУ имени А.С. Пушкина. В частности, мы акцентируем внимание на группе общекультурных компетенций, поскольку, согласно логике рассматриваемого явления, именно данная группа компетенций является метапредметной, или универсальной, формируемой вне содержания конкретных учебных дисциплин.

Так, рассмотрим спектр дисциплин, в ходе освоения которых формируется ОК-1, а именно, способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения. Согласно учебному плану, данная компетенция формируется в процессе изучения философии, культуры речи, возрастной анатомии, физиологии и гигиены, культурологии, психологии девиантного поведения детей и подростков и др. Согласно логике метапредметного подхода, в ходе обучения будущих педагогов система знаний по данным дисциплинам занимает особое место, поскольку позволяет сформировать общую базу, на основе которой уже строится узкопрофессиональная подготовка.

Формирование такого рода базы в ходе подготовки педагога начального образования является своеобразной предпосылкой для развития профессионально значимых качеств личности. Так, согласно Г.И. Щукиной, такого рода качествами для педагога начальной ступени образования, в числе прочих, являются общая культура и широкий кругозор [6], что, несомненно, формируется в ходе освоения перечисленных дисциплин. В качестве примера, можно отметить, что учитель начальных классов, как профессионал, должен владеть базой знаний возрастной физиологии, философии и психологии девиантного поведения с целью успешного решения проблемных педагогических ситуаций. Данный тезис соответствует значению понятия метапредметного подхода, а именно, универсальности, или «надпредметности», формируемых знаний [5].

Следующая общекультурная компетенция (ОК-2), согласно ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», предполагает способность анализировать основные этапы и закономерности

исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции [4]. По учебному плану, данная компетенция формируется в ходе освоения педагогики, методики обучения и воспитания (начальное образование), сравнительной педагогики, социальной педагогики и др. – другими словами, по большей части, профильных дисциплин. Если конкретизировать значение данной компетенции, то, мы полагаем, ее основной планируемый результат – формирование способности к реализации Концепции духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России. Которая является методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [3].

ОК-3 предполагает способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве, и формируется данная компетенция в ходе освоения будущими педагогами основ математической обработки информации, информационных технологий, естественнонаучной картины мира, технических средств обучения и др. Мы полагаем, что в эпоху виртуального образовательного пространства, овладение которым становится естественным для современного, как педагога, так и обучающегося, формирование данной компетенции способствует успешной интеграции выпускника педагогического вуза в профессиональную среду, что предполагает, прежде всего, способность быть «в ногу со временем».

Последняя из изучаемых нами общекультурных компетенций – это ОК-4, предполагающая способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Согласно рассматриваемому учебному плану, данная компетенция формируется у студентов-педагогов в ходе освоения иностранного языка, культуры речи, этнопедагогики, а также факультативного курса техники публичного выступления. В первую очередь, данная компетенция предполагает способность к расширению собственного профессионального кругозора путем изучения иностранных источников информации. Кроме того, немаловажным фактором успешности педагогической деятельности является умение организовывать учебный процесс с учетом этнических особенностей обучающихся. И, наконец, не подлежит сомнению факт значимости для педагога навыка публичных выступлений.

Таким образом, мы рассмотрели ряд общекультурных компетенций, формируемых в ходе подготовки студентов-педагогов профиля «Начальное образование», с целью анализа проблематики реализации метапредметного подхода в высшей школе. В качестве заключения, отметим, что метапредметные, универсальные знания, получаемые студентами-педагогами в ходе подготовки, играют не менее важную роль в их профессиональном становлении, чем узкопредметные, поскольку создают базу для формирования основных профес-

сионально значимых качеств и способностей педагога, что, в свою очередь, позволяет ему продуктивно расти как узкому специалисту.

Литература

1. Громыко, Н. В. Метапредметный подход в образовании: как сценарировать и проводить учебное «метапредметное» занятие, реализуя новые образовательные стандарты // Н. В. Громыко. – М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2010-2011. – С. 114-119.

2. Колесниченко, Н. А. Метапредметные подходы в профильной деятельности образовательных организаций системы высшего образования / Н. А. Колесниченко, Т. Ю. Баева, В. П. Гречушкина, Ю. В. Настаченко // Успехи современной науки и образования. – 2017. – №1. – Т. 4. – С. 57-59.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / [сост. А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков] — М.: Просвещение, 2011

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») // утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46.

5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2011 – 544 С.

6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Академия, 2008 – 352 с.

Realization of metasubject approach within professional training of the pedagogical profile students

Anderson M.N.

Pushkin Leningrad State University

In article the concept of metasubject approach of education and a way of its realization is considered. The emphasis is placed on a problem of application of this approach in higher education: the specifics of realization of this approach in the system of professional training of students of the Primary education profile are presented. Criteria of successful integration of graduates of pedagogical higher education institutions on professional area are specified. The perspective realization of metasubject approach to the organization of pedagogical profile students training based on department of pedagogics and pedagogical technologies, Pushkin Leningrad State University is considered. Federal state educational standard in the Pedagogical education direction from the point of view of the system of common cultural competences is analysed: several competences of this type formed at the Primary school profile students during educational process are considered.

Key words: metasubject approach, professional training, Federal state educational standard, high professional education, pedagogical education, Primary education, competence, common cultural competence.

References

1. Gromyko, N. V. Metasubject approach in education: how to stsenirovat and give educational "metasubject" classes, realizing new educational standards//N.V. Gromyko. – M.: Scientific Research Institute ISROO, Pushkin institute, 2010-2011. – Page 114-119.
2. Kolesnichenko, N.A. Metasubject approaches in profile activity of the educational organizations of system of the higher education / N.A. Kolesnichenko, T.Yu. Bayeva, V.P. Grechushkina, Yu.V. Nastachenko//Progress of modern science and education. – 2017. – No. 1. – Т. 4. – Page 57-59.
3. Concept of spiritual and moral development and education of the identity of the citizen of Russia / [сост. А.Я. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov] — М.: Education, 2011
4. The federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050100 Pedagogical education (qualification (degree) "Bachelor")//утв. order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 1/17/2011 of No. 46.
5. Farm A.V. Modern didactics: the textbook for higher education institutions / A.V. Hutorskoy. - St. Petersburg [etc.]: St. Petersburg, 2011 – 544 Pages.
6. Schukina G.I. A problem of cognitive interest in pedagogics. – M.: Academy, 2008 – 352 pages.

Подготовка будущих юристов в юридических клиниках с позиции новых требований ФГОС ВО

Ситникова Ксения Олеговна,
Вятский государственный университет, аспирант кафедры педагогике, novikova_k.o@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы использования средств юридических клиник для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих юристов. Автор обращается к положениям компетентностного подхода как методологической основе понимания практики. Предложена логическая модель согласования структуры компетенций и результатов практико-ориентированной подготовки будущих юристов средствами юридической клиники.
Ключевые слова: стандарты высшего образования, универсальные компетенции, клиническая технология, подготовка будущих юристов

Практическая подготовка будущих юристов прямо связана с выполнением требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) к компетентностному формату результатов.

Вместе с тем, за последние несколько лет, подходы к структуре требуемых компетенции неоднократно менялись, что привело к проблеме согласования вводимых изменений с существующими практиками подготовки юристов.

В статье предпринят анализ последних изменений в структуре компетенций выпускника юридического вуза по направлениям подготовки 40.04.01 Юриспруденция (уровень – магистратура) и 40.03.01 Юриспруденция (уровень – бакалавриат) с позиции их влияния на практико-ориентированную подготовку будущих юристов средствами юридической клиники.

Новый проект ФГОС ВО по юридическим направлениям подготовки вводит требования к универсальным компетенциям, используя для этого само понятие универсальных компетенций, которое отсутствовало в предыдущих редакциях ФГОС ВО [5].

Предыдущая редакция содержала требования к общекультурным (ОК), общепрофессиональным (ОПК) и профессиональным компетенциям (ПК). Именно такая структура была реализована в стандарте бакалавриата, утвержденного приказом Минобрнауки Российской Федерации от 01.12. 2016 г. № 1511 [5].

Пунктом 5.3 обозначенного документа предписывалось, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

- способностью соблюдать законодательство Российской Федерации, в том числе Конституцию Российской Федерации, федеральные конституционные законы и федеральные законы, а также общепризнанные принципы, нормы международного права и международные договоры Российской Федерации (ОПК-1);
- способностью работать на благо общества и государства (ОПК-2);
- способностью добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОПК-3);
- способностью сохранять и укреплять доверие общества к юридическому сообществу (ОПК-4);
- способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОПК-5);

- способностью повышать уровень своей профессиональной компетентности (ОПК-6);

- способностью владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7).

Следует отметить, что сам термин «обще-профессиональные компетенции» выступил в рамках стандарта 2016 г. (ФГОС 3+) таким же нововведением, как и термин «универсальные компетенции» в проекте ФГОС ВО 3++. В более ранних редакциях речь шла только о двух группах компетенций – общекультурных и профессиональных.

Введение группы требований к общепрофессиональным компетенциям выпускника юридического вуза стало серьезным шагом в изменении концептов ФГОС ВО. Вуз должен был изменить содержание образования таким образом, чтобы будущий юрист овладел неким ключевым набором навыков, которые пригодятся ему в любом профессиональной области, независимо от специализации.

Наряду с введением общепрофессиональных компетенций, стандарт 2016 г. скорректировал требования к общекультурным компетенциям, дополнив их следующим:

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-3);

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-4);

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

- способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8);

- готовность пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-9).

В общей сложности, оформилась достаточно емкая модель выпускника юридического вуза, который уже по освоении программ уровня «бакалавр» должен был быть готов к личностному саморазвитию в выбранной сфере профессиональной деятельности. При этом рамка общепрофессиональных и общекультурных компетенций оказалась не только широкой, но и достаточно разнородной по своему составу.

Мировоззренческие компетенции были представлены в стандарте 2016 г. наряду с инструментальными компетенциями по работе с информацией и даже сугубо витальной компетенцией здоровьесбережения. Положение усугублялась тем, что стандарт 2016 г. не содержал прямых указаний на то, как следует учитывать заложенную рамку общепрофессиональных и общекультурных компетенций при разработке основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки, выде-

лении в ней обязательной и вариативной частей и разработке программ практики.

В новых проектах ФГОС ВО [4] заложены иные подходы. Мы можем выделить три принципиальных позиции, которые, по нашему мнению, повлияют на организацию практико-ориентированной подготовки будущих юристов. Это:

- введение блока универсальных компетенций;

- допущение возможности самостоятельно устанавливать состав профессиональных компетенций при одновременной регламентации статуса универсальных компетенций;

- предоставление вузу свободы выбирать виды практики студентов и формировать программы практики.

В табл. 1 представлено сравнение универсальных компетенций нового проекта ФГОС ВО 40.04.01 Юриспруденция с общекультурными и общепрофессиональными компетенциями из предыдущей редакции ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки.

Содержимое Таблицы 1 свидетельствует, что новый проект стандарта декларирует универсальные компетенции как аналог общекультурных компетенций, но с другой смысловой фокусировкой.

Во-первых, усилены деятельностные смыслы компетенций. Это считается в грамматике формулировок (например, краткие причастия вместо отглагольных прилагательных) и их сутевом наполнении (например, «способен создавать и поддерживать условия» вместо «готовность пользоваться методами»).

Во-вторых, задана номинальная рамка. Универсальные компетенции названы. В перспективе, это позволит проектировать содержание программ, указывая в них самостоятельно заявленные номинанты.

В-третьих, сам концепт универсальности означает, что обретенные студентами навыки пригодятся ему не только в профессиональном труде, но и в целом, в ходе разного рода социальных активностей.

Не менее принципиальным новшеством, чем введение универсальных компетенций, является право вуза самостоятельно устанавливать состав профессиональных компетенций. Новый проект ФГОС ВО прописывает, что перечень профессиональных компетенций формируется «на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам направления подготовки на рынке труда» [4, п. 3.4].

Подчеркивается, что к обязательной части основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки должны быть отнесены дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование всех универсальных компетенций, всех общепрофессиональных компетенций, а также профессиональных компетенций, установленных примерными программами в качестве обязательных (при наличии) [4, п. 3.4]. На основе индикаторов достижения компетенций, взятых из примерных программ или разработан-

ных самостоятельно, вуз планирует результаты обучения по дисциплинам (модулям) и практикам.

Таблица 1
Связь универсальных, общекультурных и общепрофессиональных компетенций

Состав УК по новому проекту ФГОС ВО	Содержание компетенции по ФГОС 3++	Аналоги компетенции по ФГОС ВО 2016
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-3) Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях
Управление проектами	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	Аналогичная компетенция не представлена
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Аналогичная компетенция не представлена
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (УК-4)	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социальном, историческом, этическом и философском контекстах	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)
Самоорганизация и саморазвитие	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8)
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	Готовность пользоваться основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-9)

Нововведения в части практик имеют наибольшее значение для предмета нашего исследования, поскольку делают возможным рассматривать юридические клиники как средство практико-ориентированной подготовки будущих юристов.

Согласно новому проекту ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, юридический вуз устанавливает тип учебной практики и выбирает один или несколько типов производственной практики из перечня, указанного в стандарте, а также; может выбрать один или несколько типов учебной практики и (или) производственной практики из рекомендованных примерной основной образовательной программой (при наличии). Кроме того, вуз может самостоятельно установить дополнительный тип (типы) учебной и (или) производственной практики и определить объемы учебной и производственной практики каждого типа (при наличии) [4, п. 2.6].

Если принять во внимание ряд определений практики (смотри далее), мы увидим, что новый проект ФГОС ВО более последователен в части соотношения практической и академической составляющих подготовки будущих юристов. Наряду с закреплением статуса универсальных компетенций в составе обязательной части основных образовательных программ, новый проект ФГОС ВО устанавливает прямую связь между стандартом высшего образования и профессиональным стандартом через возможность вуза оперировать заложенным в профессиональный стандарт составом трудовых функций.

Собственно, эта связь и актуализирует понимание практики исключительно в деятельностном залоге. Практика – это:

- (греч. *praktike*, от *praktikos* – деятельный, активный) – материальная, чувственно-предметная деятельность человека. П. включает: целесообразную деятельность; предмет, на который направлена последняя; средства, с помощью которых достигается цель; результат деятельности [2];

- (от др.-греч. *πράξις* – *деятельность*) – разумная человеческая деятельность, основанная на сознательном целеполагании и направленная на преобразование действительности (в том числе и самого человека) [1].

- (греч. *praktike*, от *praktikos* – деятельный, активный) – материальная, чувственно-предметная деятельность человека. П. включает: целесообразную деятельность; предмет, на который направлена последняя; средства, с помощью которых достигается цель; результат деятельности. П. обычно понимается как систематическая, многократно повторяющаяся деятельность, как соединение такого рода деятельности многих индивидов [3].

Практика, как следует из перечисленных определений, близка к деятельности: их объединяет наличие цели, предмета, средств и планируемого результата. Само определение практики выводится через понятие деятельности и основывается на методологии деятельности, которая, в свою очередь, опосредуется той или иной практикой.

Такой методологический посыл позволяет выстроить некую умозрительную модель практико-ориентированной подготовки будущих юристов на базе юридических клиник, которая объединит все группы требуемых новым проектом ФГОС ВО компетенций с планируемыми результатами такой подготовки (см. рис.1).



Рис.1 Логическая модель результатов практико-ориентированной подготовки будущих юристов средствами юридической клиники

В заключение, отметим, что эффективность практико-ориентированной подготовки будущих юристов средствами юридической клиники зависит от актуальности локальных норм и регламентов; полноты программно-методического обеспечения; качества педагогического сопровождения индивидуального профессионального опыта студентов, подходов к планированию и оценке результатов клинического обучения. Исключительно на уровне локальных нормативных актов вуз утверждает организационно-правовой статус юридической клиники и механизмы интеграции клинического обучения в основную образовательную программу с учетом установленного перечня профессиональных компетенций и выделенного состава универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Литература

1. Практика. Википедия – свободная энциклопедия. – [Электронный ресурс] // <http://ru.wikipedia.org>
2. Практика. Философский словарь. Энциклопедии & словари. – [Электронный ресурс] // <http://enc-dic.com>»Энциклопедии»Praktika-1827 Дата обращения: 2.06.2016
3. Практика. Философская энциклопедия. – [Электронный ресурс] // [http:// dic.academic.ru](http://dic.academic.ru)» Дата обращения: 2.06.2016
4. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень – бакалавриат)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень – бакалавриат), утв. приказом Минобрнауки России от 01.12.2016 г. № 1511. – [Электронный ресурс] <http://fgosvo.ru/news/3/2138>

Training of future lawyers in legal clinics with the position of the new requirements of the new standard Sitnikova K.O.

Vyatka state University

The article deals with the use of legal clinics for the formation of universal, General professional and professional competences of lawyers. The author refers to the provisions of the competence approach as a methodological basis for understanding the practice. The logical model of coordination of competence structure and results of practice-oriented training of future lawyers by means of legal clinic is offered.

Keywords: higher education standards, universal competences, clinical technology, training of future lawyers

References

1. Practice. Wikipedia – the free encyclopedia. – [Electronic resource]//[http:// ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)
2. Practice. Philosophical dictionary. Encyclopedias & dictionaries. – [Electronic resource]//<http://enc-dic.com> of "Encyclopedia" Praktika-1827 Date of the address: 6/2/2016
3. Practice. Philosophical encyclopedia. – [Electronic resource]//[http:// dic.academic.ru](http://dic.academic.ru)» Date of the address: 6/2/2016
4. The draft of the federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 40.03.01 Law (level – a bachelor degree)
5. The federal state educational standard of the highest education in the direction of preparation 40.03.01 Law (level – a bachelor degree), утв. order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 12/1/2016 of No. 1511. – [Electronic resource] <http://fgosvo.ru/news/3/2138>

Современные проблемы преподавания дисциплины «Статистика» в высшей школе

Чурилова Эльвира Юрьевна

кандидат экономических наук, доцент, Департамент учета, анализа и аудита, Финансовый университет при Правительстве РФ, EChurilova@fa.ru

Салин Виктор Николаевич

кандидат экономических наук, профессор, Департамент учета, анализа и аудита, Финансовый университет при Правительстве РФ, salvini@rambler.ru

В статье рассматриваются современные проблемы, возникающие в ходе преподавания дисциплины «Статистика» в высшей школе. Одна их часть касается всех университетских дисциплин, другая часть – специфические проблемы данного курса. Традиции преподавания вузовских дисциплин имеют свое начало еще в 60-х годах 20 века. Но время меняется и начинает предъявлять свои новые требования и правила. Консервативность таких наук, как математика и статистика, известны каждому преподавателю. Но невзирая на это с большими трудностями и проблемами, наполненность курса «Статистика» все же претерпевает свои изменения. Век компьютеризации делает данную дисциплину более математически наполненной. Использование компьютерных программ для статистической обработки данных, например, программы STATISTICA, предъявляет к пользователям достаточно высокие требования знаний математики, теории вероятностей, матричной алгебры и др. Данная статья посвящена тому, чтобы понять куда следует «двигаться» науке в современных условиях, какие перспективы ждут дисциплину «Статистика» в высшей школе.

Ключевые слова: дисциплина «Статистика», статистика как наука, статистика как учет, экономика и менеджмент, математика и естественные науки, статистика как учебная дисциплина.

Дисциплина «Статистика» является базовой дисциплиной математического и естественнонаучного цикла Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по всем экономическим специальностям программ подготовки.

Те проблемы, которые видит автор статьи, возникающие в ходе преподавания курса «Статистика», можно разбить на следующие группы:

- проблемы, связанные с развитием Интернета;
- проблемы использования полученных студентами знаний на практике;
- проблемы качественной наполненности учебников.

Проблемы, связанные с развитием Интернета, также можно разделить на несколько направлений:

- решение того, какую долю знаний студент в современных условиях должен получать из Интернета;

- определение качества информации, содержащейся в Интернете;

- решений философской проблемы: насколько Интернет вообще способствует развитию интеллектуальных способностей студента, в частности, в области экономико-статистического образования.

В последнее время, а именно, в последние три-четыре года все чаще звучат мнения специалистов в области образования (как правило, не преподавателей, а людей, находящихся как бы «около» образования), что 90 % знаний учащихся высшей школы должен получать самостоятельно, используя современные информационные технологии, попросту говоря, Интернет. Насколько данное мнение правильно или ошибочно? Я думаю, это в своем роде «философский» вопрос в образовании. Мне он представляется следующим образом. Никогда ни один учебник (может быть, кроме знаменитого учебника Е.С. Вентцель «Теория вероятностей и математическая статистика») не заменит опытного преподавателя. Кроме того, всегда в процессе объяснения какой-либо темы возникают определенные нюансы, которые не описаны ни в одном из учебников по статистике, но на которые преподаватель обращает внимание студента. Например, при построении группировок, перед их осуществлением следует исключить аномальные наблюдения (в теме «Корреляционно-регрессионный анализ» данное правило присутст-

вует, имеется ввиду в учебниках, в теме, посвященной статистическим группировкам, такого нет); в теме «Ряды динамики» следует обратить внимание студентов, насколько важно рассчитывать абсолютное значение 1 % прироста для качественных аналитических выводов и т.д., примеров можно привести множество. Таким образом, ни один учебник, ни одна информация по статистике из Интернета не заменят преподавателя. Данный вывод становится еще более актуальным в условиях, когда многие вузы стараются перейти на дистанционные технологии обучения, в частности, если раньше студенты заочного отделения в зачетную сессию слушали лекции преподавателя в аудитории, то сейчас они смотрят его лекции дома в записи. Все это очень печально.

Другая проблема, связанная с качеством образования, состоит в следующем. Студенты часто приходят к выводу, что те знания, что даются в университете, не востребованы на практике (а многие студенты уже работают и знают не понаслышке). Данный подход снижает интерес к преподаваемой дисциплине, в частности, к статистике. Почему такое происходит? Теория отстает от практики. Появляются пакеты прикладных программ, которые базируются в основном на «западном» понятии статистики, как науки. «Западная» статистика – это определенная смесь из математики, теории вероятностей и общей теории статистики (в нашем отечественном понимании). Статистика, преподаваемая в российских вузах, состоит совсем из других компонент: общая теория статистики, экономическая статистика, представляющая собой скорее макро и микро экономику, социальная статистика и система национальных счетов. Как видим, наполненность статистики, преподаваемой в вузах, совсем различна. К сожалению, не существует отечественных пакетов прикладных программ, которые широко использовались бы на практике. В этих случаях применяются «западные» разработки, наиболее известны среди них пакеты STATISTICA и SPSS. Проблема состоит в том, что заложенные в этих пакетах методы обработки информации в большинстве своем вообще не соответствуют той статистической теории, которая преподается в нашей стране. Кроме того, многие методы даже не известны в отечественной статистике. Например, из всех непараметрических методов пакета STATISTICA российским специалистам известны только коэффициенты Спирмена и Кендала, остальные коэффициенты остались вне поля их зрения. Естественно, они и не преподаются. Решить данную проблему можно одним из двух путей: либо создавать российские пакеты прикладных программ (что маловероятно, учитывая плохую финансируемость отечественной науки), либо переписывать российские учебники на западный манер и изменять саму программу курса. Есть еще и третий, запасной, путь: решить проблему методом исключения проблемы, т.е. сделать вид, что никакого противоречия нет и, соответственно, нет и никакой проблемы. К сожалению, мы сейчас идем третьим путем.

То, что современные учебники по статистике, требуют своего пересмотра, известно каждому преподавателю. Некоторые вещи явно устарели, они должны быть исключены из учебников. К таким «престарелым лицам» можно отнести расчет средних и дисперсии способом моментов. Данный метод упрощенного вычисления появился во времена, когда не только не было компьютеров, но и калькуляторов тоже не было. Зачем это преподавать студентам? Другой пример – расчет индексов сезонности на основе постоянства величины средней. Ни в одном пакете прикладных программ этого метода нет! Используются другие, более «чувствительные» оценки индексов сезонности, которые соответствуют запросам практики. Также явно ушла в прошлое «вторичная» перегруппировка статистических данных, когда на основе имеющихся интервальных групп показателя получают новые интервальные группы без обращения к первичным данным. Давайте представим себе вероятность того, что выпускнику факультета финансов Финансового университета в его профессиональной деятельности понадобились эти знания. Ответ очевиден. Таких примеров можно привести множество. Суть проблемы заключается в том, чтобы пересмотреть всю преподаваемую статистическую теорию и реформировать ее в соответствии с запросами практики и возможностями программных средств.

Кроме того, следует реально оценить, куда движется теория статистики в мировом масштабе, чтобы скорректировать и в соответствии с этими положениями. Например, в мире сейчас появилась тенденция более частого использования методов непараметрических взамен параметрических. Появляются новые коэффициенты, более точно оценивающие взаимосвязь между признаками. Почему бы и отечественным специалистам не взять это на вооружение и не внести в учебники по статистике отдельную главу «непараметрические методы обнаружения связи между признаками», написать ее, опираясь в первую очередь на возможности современных пакетов прикладных программ.

Какой же тогда должна быть обновленная программа курса «Статистика»? На этот счет можно долго дискутировать. Давайте представим себе ситуацию, что к преподавателю статистики обратился взрослый человек, занимающийся финансами или какими-либо иными экономическими вопросами, с просьбой научить его статистической методологии так, чтобы свои знания он мог активно использовать на практике. Какие знания ему будут нужны? Наверное, рассуждения о предмете и методе статистике, ее организации в России, связи с другими науками, методология статистического наблюдения, статистические таблицы, статистические классификации займут минимум времени, - так, чтобы сформировать общее представление о той науке, которую он взялся изучать. Более подробно преподаватель остановится на построении интервальных и дискретных вариационных рядов и, что особенно важно, способах их построения в программных средствах. Далее после-

дуют средние: арифметическая, гармоническая и, что опять крайне важно, средняя геометрическая, которая фактически не преподается в стенах вузов (об этом можно судить по тому факту, что ни один вузовский задачник по статистике не содержит задач на среднюю геометрическую. В то время как на практике средняя геометрическая имеет довольно широкое распространение. Имеют большую практическую значимость структурные средние, показатели вариации, коэффициенты асимметрии и эксцесса (на последние нет задач ни в одном задачнике по статистике). Спорный вопрос представляет собой расчет эмпирического коэффициента детерминации и эмпирического корреляционного отношения. Дело в том, что в пакетах прикладных программ эти вопросы решаются на основе однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа, а также на основе методов проверки статистических гипотез. Суть расчетов во многом схожа, но, тем не менее, подходы другие. Представляется целесообразным, все же скорректировать программу курса «Статистика» в сторону возможностей программных средств, так как на практике ни один человек не возьмется рассчитывать данные показатели вручную.

Теперь рассмотрим выборочное наблюдение. Преподаваемая теория выборок в целом не имеет никаких нареканий за исключением одного момента. Уже 20 лет как Росстатом (а в недалеком прошлом – Госкомстатом России) используются современные подходы к формированию выборок на основе, так называемых, методов ротации и координации. Этого потребовала статистическая практика, и это было реализовано. В вузах данные методы не преподаются.

Кроме того, некоторые неувязки возникают с темой «Статистические индексы». Традиционно сложилось так, что вся индексная теория в учебниках по статистике объясняется на примерах торговой отрасли. Наверное, этот подход правильный. Но для дальнейшего использования знаний на практике неактуальный. Выпускнику финансовых специальностей скорее понадобятся знания по банковским, биржевым, инвестиционным индексам и т.п. Автор статьи не призывает полностью отказаться от объяснений торговых индексов, это было бы нецелесообразно, т.к. именно на примерах из сферы торговли можно проще и быстрее объяснить весь индексный метод. Но все-таки хотелось бы разбавить задачки и, конечно, учебники, примерами из жизни финансовой сферы.

Касаться темы «Корреляционно-регрессионный анализ», наверное, не стоит. Как было сказано выше, вся теория по данному вопросу должна быть скорректирована в соответствии с возможностями программных средств: построение стандартизованных регрессионных моделей, доверительных областей оценки регрессионных коэффициентов (при этом упоминающегося в этой связи критерия Фишера-Йейтса в пакетах прикладных программ нет, используется только *t*-критерий Стьюдента).

Наполненность темы «Ряды динамики» в программе курса «Статистика» должна быть совсем

другой: другие подходы к вычислению индексов сезонности; спектральный анализ Фурье; аддитивные и мультипликативные модели с сезонной составляющей, модель Винтера; сезонная декомпозиция, сериальные коэффициенты корреляции и коррелограмма. Все перечисленное имеется в пакетах прикладных программ и активно используется на практике. Значит, должно быть и в учебниках по статистике, и в программе самого курса «Статистика».

Дело в том, что рано или поздно такой курс, курс именно практической статистики, упор в которой сделан на математические расчеты, однозначно, появится в вузах. Сначала это будет, может быть, курс по выбору. Но требования практики данный вопрос поднимут и непременно решат его. Большую помощь в этом окажет то обстоятельство, что в декабре 2016 года статистика в нашей стране была отнесена к укрупненной группе математических и естественных наук, а не к укрупненной группе наук об обществе «Экономика и управление». Таким образом, статистика признана одним из разделов математики, что абсолютно сходно с западным пониманием этой дисциплины.

Литература

1. http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html
2. <https://russian.rt.com/russia/news/403470-cennostnye-harakteristiki-rossiiskoi-molodyozhi>
3. <http://mel.fm/novosti/8326195-probs>
4. http://eseur.ru/VCIOM_izuchil_glavnie_cennosti_molodejii/
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnaya-segmentatsiya-opyt-fonda-obshchestvennoe-mnenie>
6. <http://agnivesti.ru/news3497>

Modern problems of teaching discipline "Statistics" at the higher school

Churilova E.Yu., Salin V.N.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article deals with modern problems arising in the course of teaching the discipline "Statistics" in high school. One of them applies to all University disciplines, and other specific problems of this course. The tradition of teaching University disciplines have their origin in the 60-ies of the 20th century. But time changes and starts to show their new requirements and rules. Conservatism Sciences such as mathematics and statistics, known to every teacher. But despite this with great difficulty and problems, the content of the course "Statistics" is still undergoing its own changes. The age of computerization makes this discipline more mathematically filled. The use of computer programs for statistical processing of data, such as STATISTICA, makes users high demands knowledge of mathematics, probability theory, matrix algebra, etc. This article focuses on how to understand where to "move" science in modern conditions, what prospects await the discipline "Statistics" in high school.

Keywords: discipline "Statistics", statistics as a science, statistics as accounting, Economics and management, mathematics and natural Sciences, statistics as an academic discipline.

References

1. http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html
2. <https://russian.rt.com/russia/news/403470-cennostnye-harakteristiki-rossiiskoi-molodyozhi>
3. <http://mel.fm/novosti/8326195-probs>
4. http://eseur.ru/VCIOM_izuchil_glavnie_cennosti_molodejii/
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnaya-segmentatsiya-opyt-fonda-obshchestvennoe-mnenie>
6. <http://agnivesti.ru/news3497>

Формирование проектировочной компетенции у будущих учителей в вузе

Шарафиева Альбина Миргазияновна,

аспирант, кафедра педагогики, ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет", Институт психологии и образования, s.albina-lina@mail.ru

В статье рассматривается ряд аспектов педагогического проектирования будущих учителей в вузе. В исследовании представлен генезис становления понятия проектировочной компетенции у будущих учителей, а также ее формирование в вузе. В подготовке будущих учителей приоритетным является не столько знакомство с педагогическими технологиями, но прежде всего — формирование навыков моделирования как условия критического мышления и определения личной смысловой ориентации в проектировании. В статье приводится мониторинг состояния подготовки будущих учителей в вузе. Реальная практика показывает, что формирование ключевых и предметных компетенции опирается на личный выбор, который является фактором самосознания педагогов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт; проектирование; педагогическое проектирование; проектировочная деятельность; планирование; моделирование; проектировочная компетенция.

XXI век характеризуется глобальными процессами информатизация, гуманизация, модернизация, технологизация образования. Эти изменения обуславливают преобразование содержания и технологий обучения, изменение целей и развитие образования. В этой изменяющейся социально-педагогической ситуации педагогическое проектирование позволяет учителю строить свою профессионально-педагогическую деятельность в соответствии с переменами, происходящими в социокультурной и образовательной среде, что выводит проблему проектирования на одно из первых мест в теории и практике образовательной деятельности [1].

К числу обобщенных трудовых функций, предписываемых Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» [2] относятся:

- педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Современный, владеющий знаниями и умениями осуществления проектировочной деятельности преподаватель может подготовить студентов к построению своей жизни на основе проектирования: к анализу сложившихся ситуаций, к формулировке путей разрешения первоочередных проблем, к видению перспектив своей деятельности, что в целом отвечает задачам развития у них таких качеств личности, как гуманность, образованность, нравственность, предприимчивость, способность самостоятельного принятия решений в ситуации выбора с прогнозированием их возможных последствий [3]. Поэтому овладение проектировочной деятельностью на глубоком компетентностном уровне в вузе позволит будущим учителям повысить профессиональный уровень в условиях внедрения и реализации образовательных и профессиональных стандартов.

Значимость проектировочной компетенции содержится в том, что будущий учитель использует на практике не только уже известные способы решения педагогических проблем, но и независимо

проектирует педагогические объекты и находит решение педагогических ситуаций. Это особенно значимо для будущего учителя, все время действующего в ситуациях неопределенности и неясности, необходимости моделирования дидактических ситуаций, вариативности форм и методов обучения, поэтому он должен владеть развитым воображением, в формировании которого безусловная роль принадлежит именно проектированию [4].

Анализ существующей практики подготовки учителей заключается в том, что в вузах педагогическое проектирование изучается только частично в качестве ознакомления с педагогическими технологиями.

Проанализируем категории, являющиеся важнейшими в подготовке учителя в процессе осуществления проектировочной компетенции. Слово «проектирование» берет начало от слова «проект», восходящего к латинскому *proiectus*, означавшему «вытягивание», «вытянутое положение». В переводе с латинского «проект» — значит «продвигать что-то вперед, заблаговременно», то что должно случиться перед самим действием. В широком смысле эквивалентно слову «проект» называется все, что задумывается или планируется. По мнению Дж. К. Джонса, эксперта в области инженерного проектирования, проект - это вдохновенный скачок от фактов настоящего к возможностям будущего [5].

Разберем различные интерпретации понятия «проектирование», наиболее близкие к нашему исследованию. С точки зрения Чешева В.В., проектирование относится к числу таких форм, которые необходимы для перехода от теории к практике. Оно концептуализирует возможности, заложенные в результатах научного познания, представляет пути формирования новых объектов, которые в природе не возникают вне человеческой инициативы [6]. По мнению Радионова В.Е. проектирование – это умственная по своему характеру деятельность, призванная до пробы в реальном материале исследовать, предвидеть, спрогнозировать, оценить следствия тех или иных замыслов. Проектирование относится к числу деятельности, направленной на создание вероятности деятельности [7]. Анализ понятия и литературы в области «проектирования» позволил совершить следующие выводы: под проектированием понимается деятельность по образованию проекта (замысла, прообраза предполагаемого объекта, состояния, процесса и т.д.) направленную на решение какой-либо проблемы, противоречия.

Проектирование носит системно-деятельностный характер, так как назначение «педагогического проектирования» - разработка, создание, конструирование и доведение замысла до полезного результата в практике. Педагогическое проектирование – это особый вид педагогической практики, которая отражает специфичную деятельность администрации образовательного учреждения, преподавателя, учителя, суть которой – поиск и создание новых видов педагогической действительности инструментом быстрого коорди-

нирования традиционных образовательных систем с потребностями людей и меняющейся социальной обстановкой. Более того, продуктивные идеи в сфере педагогического проектирования были высказаны знаменитыми педагогами прошлого столетия, которые стояли у истоков советской школы, - С. Т. Шацкий, И. П. Болонским, А. С. Макаренко и др. А. Н. Новиков определяет педагогическое проектирование как особый вид деятельности педагога, направленный на разработку и апробацию новых способов организации учебного процесса. В. С. Безрукова утверждает, что педагогическое проектирование - это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [7]. По мнению Д. А. Махотина педагогическое проектирование – это вид профессиональной деятельности педагога, направленный на преодоление постоянно возникающих противоречий во взаимосвязи педагогической науки и практики [8].

Для нашего исследования интересен генезис сущностной характеристики понятия «педагогическое проектирование». Прослеживается взаимосвязь мета-категорий:

- моделирование;
- конструирование;
- прогнозирование;
- планирование;
- концептуализация.

В более общем виде процесс выполнения учащимся определенных действий осуществляется в виде «проектировочной деятельности» - процесса создания конструкции, модели предполагаемого состояния объекта или процесса в будущем. Таким образом проектировочная деятельность включает в себя элементы педагогического проектирования. Моделирование – это составная часть проектирования предстоящей деятельности: сначала разрабатываются варианты моделей деятельности, затем - проект этой деятельности. Прогнозирование – это своего рода информативная часть проектирования – на данном этапе проектировщик отбирает информацию о будущем результате деятельности. Полученная информация носит вероятностный характер и содержит образ результата развития того или иного явления, процесса, подтверждения гипотезы. Планирование – это разработка плана действий после определения наиболее оптимального способа реализации проекта. Данный анализ показывает, что проектирование исходное, включающее, доминантное. Представленные выше понятия дополняют друг друга. В качестве его составных частей конструирование, моделирование, прогнозирование и планирование входят в проектирование. В то же время проектирование неразрывно связано с понятием «деятельность», «концептуализация», здесь их значения совпадают [9].

Исходя из вышесказанного, целесообразно выделить компонент профессиональной компетентности - проектировочную компетенцию. Нами проектировочная компетенция рассматривается в качестве ключевой. Рассматривая ключевые компе-

тенции следует учитывать факт того, что их формирование происходит в основном на ступени среднего образования, где они служат фундаментом для развития базовых и специальных компетенций на ступени профессионального образования [10]. Ключевые компетенции, которыми необходимо овладеть специалисту в процессе профессиональной подготовки, целесообразно выделять на основе критериев определения функций и обязанностей современного специалиста [11]. Таким образом, в состав ключевых компетенций может быть включен необходимый минимум, на основе которого возможно становление и формирование профессиональных компетенций. Поскольку развитие компетенций и проверка их сформированности возможно только в процессе выполнения учащимся определенных действий, то содержание этих компетенций может быть определено посредством составляющих их видов деятельности, в данном случае это проектировочная деятельность [12].

Реализации проектировочной деятельности будущих учителей осуществляется в вузе. Исходя из нашего исследования, мы определяем проектировочную компетенцию как совокупность умений и практических навыков педагога при проектировании в педагогической деятельности и единство теоретической и практической подготовленности педагога к проектированию как виду профессиональной деятельности.

Стоит добавить, что проектировочная компетенция будущего учителя - это главный компонент профессионально-педагогической компетентности педагога, это основа его будущей профессиональной компетентности, а также наличие у него совокупности знаний, умений, качеств личности, способности и готовности, необходимых для осуществления проектировочной деятельности в процессе решения профессионально-педагогических задач.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что структура и содержание проектировочной компетенции сложная и вариативная. В процессе профессиональной подготовки в вузе будущих учителей необходима специальная работа по ее формированию.

Литература

1. Болотов В.А., Фрумин И.Д. Открытость образования: разные взгляды – общие ценности: сб. материалов / под общ. ред. В.А. Болотова, И.Д. Фрумина, С.Г. Косарецкого, Мерцаловой Т.А., Тимковой Т.В. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. С.143-152.
2. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 декабря 2013 г. №544н. г.Москва. - URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения - 29/10/2016).
3. Байденко В. И. Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ // Высш. об-

разование в России: науч.-пед. журн. 2009. № 10. С. 116-125.

4. Карпушин Н.Я. Педагогическое проектирование системы общего среднего образования в условиях его модернизации: дис. д-ра пед.наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2012. 455 с.

5. Дука Н.А. Педагогическое проектирование и инновации: взаимосвязь теоретических конструкций. / Наука образования: Сборник научных статей. Выпуск 20. Омск: издательство ОмГПУ, 2002.

6. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

7. Безруковой В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: издательство «Лиловая книга», 1996.

8. Пашкевич А.В. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики: Учеб. -метод. пособие. - М.: РИОР: ИНФРА-М, 2015.

9. Бедерханова В. П., Бондарев П. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Учеб. Пособие Краснодар, 2000.

10. Орлов В.И. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика. 2001. № 10

11. Agostinho, S. The use of a visual learning design representation to support the design process of teaching in higher education (2011) Australasian Journal of Educational Technology, 27 (6), pp. 961-978.

12. Bennett, S., Lockyer, L., Agostinho, S. Investigating how learning designs can be used as a framework to incorporate learning objects (2004) Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference, pp. 116-122.

Formation of pedagogical design competence at university Sharafieva A.M.

Kazan (Volga region) Federal University

The article deals with a number of aspects of the future teachers' pedagogical design at university. The research presents the genesis of the concept design competence formation of future teachers, especially at university. Future teachers' preparation priority is not only pedagogical technologies, but first of all - the formation of modeling skills as a condition for critical thinking and determining personal semantic orientation in designing. The article provides a monitoring of the state of preparation of future teachers at university. Real practice shows that the formation of key and subject competencies rests on personal choice, which is a factor of teachers' self-awareness.

Keywords: professional standard; pedagogical design; design activity; pedagogical action; planning; modeling; design competence.

1. Bolotov V. A., Frumin I.D. Otkrytost of education: different views – the general values: сб. materials / under a general edition of V.A. Bolotov, I.D. Frumin, S.G. Kosaretsky, Mertsalova T.A., Timkova T.V. M.: Higher School of Economics National Research University publishing house, 2013. Page 143-152.
2. Professional standard. The teacher (pedagogical activity in the preschool, primary general, main general, secondary general education). No. 544n is approved by the order the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of December 18, 2013. г.Москва. - URL: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (date of the address - 29/10/2016).

3. Baydenko V.I. Humanistic orientation of original Bologna reforms//Vyssh. education in Russia: науч. - пед. журн. 2009. No. 10. Page 116-125.
4. Karpushin N.Ya. Pedagogical design of system of the general secondary education in the conditions of his modernization: yew. Dr.s пед. sciences: 13.00.01. Nizhny Novgorod, 2012. 455 pages.
5. Duca N.A. Pedagogical design and innovations: interrelation of theoretical designs. / Education science: Collection of nauchnykhstaty. Release 20. Omsk: publishing house of OMGPU, 2002.
6. Chernilevsky D. V. Didactic technologies at the higher school: Manual for higher education institutions. M.: UNITY-DANA, 2002.
7. Bezrukova V.S. Pedagogics. Projective pedagogics. Studies. a grant for engineering teacher training colleges and industrial and pedagogical technical schools. Yekaterinburg: Lilac Book publishing house, 1996.
8. Pashkevich A.V. Bases of design of pedagogical technology. Interrelation of the theory and practice: Studies. - a method. grant. - M.: RIOR: INFRA-M, 2015.
9. Bederkhanova V. P., Bondarev P. B. Pedagogical design in innovative activity. Studies. Grant Krasnodar, 2000.
10. Orlov V.I. Design of content of pedagogical disciplines in higher education institution//Pedagogics. 2001. No. 10
11. Agostinho, S. The use of a visual learning design representation to support the design process of teaching in higher education (2011) Australasian Journal of Educational Technology, 27 (6), pp. 961-978.
12. Bennett, S., Lockyer, L., Agostinho, S. Investigating how learning designs can be used as a framework to incorporate learning objects (2004) Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference, pp. 116-122.

Совершенствование коммуникативной компетенции курсантов военных вузов

Шевцов Игорь Олегович,

подполковник, командир учебного батальона Краснодарского высшего военного училища имени генерала армии С.М. Штеменко, olegovih1977@mail.ru

В статье представлена модель формирования и совершенствования универсальной коммуникативной компетенции курсантов военных образовательных организаций, обеспечивающей незатруднительное общение как в военной среде и в общегражданском сообществе.

Обоснована интеграция процессов обучения и самообучения как методологическая база формирования и совершенствования универсальной коммуникативной компетенции курсантов, а самоучитель красноречия будущего офицера представлен как эффективный инструментарий её развития.

Ключевые слова: универсальная коммуникативная компетенция, курсанты военного вуза, формирование и совершенствование, интеграция обучения и самообучения, самоучитель красноречия будущего офицера.

В педагогической науке коммуникативная компетенция относится, как известно, к категории ключевых компетенций отечественного образования и понимается как «знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями» [Хуторской, 2007, с. 114]. Проблема овладения полноценной коммуникативной компетенцией и поиски педагогических путей её оптимального решения особую актуальность приобретают в военных вузах ввиду общеизвестной специфики организации учебного процесса, своеобразных условий реализации образовательной деятельности курсантов.

Цель данной статьи –на основе гармонизации технократической и гуманистической парадигм образования, интеграции обучения и самообучения как методологической базы:

- разработать теоретическую модель формирования и совершенствования универсальной коммуникативной компетенции курсантов военных вузов, обеспечивающую им незатруднённое общение не только в военной среде, но и в других социокультурных ситуациях;

- представить содержание самоучителя красноречия будущего офицера как педагогического средства самосовершенствования курсантов в эффективном общении в различных социокультурных контекстах.

Обратимся к рассмотрению обозначенной проблематики.

В сфере формирования коммуникативной компетенции курсантов военных образовательных организаций в последнее время имеются, как известно, значительные достижения, как в теоретической военной педагогике, так и в образовательной практике. В частности, в теории разработаны основы военного ораторского искусства, обоснованы командный язык офицера, военный язык курсанта [Далецкий, 2000].

Очевидны и результаты внедрения в образовательную практику военных вузов дисциплины «Русский язык и культура речи». Имеются основания утверждать, что качество коммуникативной компетенции курсантов в известной мере повысилось. Современный курсант, как правило, способен представиться, грамотно сформулировать вопрос, принять участие в дискуссии, полемике, написать деловое письмо, официальное заявление, заполнить различного рода анкеты.

Однако в коммуникативной деятельности курсантов ещё имеются трудности и нерешённые проблемы. В поисках их оптимального решения сформировалось самостоятельное научное направление «военная риторика». Риторике в военно-профессиональной среде посвящены исследования Н. Д. Табунова, Л. Н. Дороговой, Ч.Б. Далецкого. Авторы рассматривают риторические знания и умения как неотъемлемые компоненты речевой культуры военных специалистов, обеспечивающие эффективную коммуникативную деятельность на основе анализа сложившейся речевой ситуации, с учётом социальной значимости и положения собеседника для достижения главной цели: достижение взаимопонимания между собеседниками и гармонизация межличностных отношений [Табунов, 1986; Дорогова, 1995; Далецкий 2000].

Военная риторика внесла значительный вклад в повышение качества коммуникации в военном вузе, оказала существенное влияние на эффективность формирования коммуникативной компетенции курсантов и повышения культуры их речи.

Однако было бы ошибочно считать, что коммуникативная компетенция курсантов военных вузов в полной мере соответствует всё возрастающим требованиям сегодняшнего дня.

Приходится констатировать, что уровень сформированности коммуникативной компетентности курсантов и степень их культуры общения далеко не всегда соответствуют принятым нормативам. Наблюдения за речью курсантов показывают, что большинство из них испытывает значительные затруднения при выступлении с публичной речью, у многих курсантов обнаруживается отсутствие важных компонентов коммуникативной компетенции, в том числе, умения выстраивать логически выверенное доказательство своей точки зрения, умения привлекать и удерживать внимание слушателей и др. В групповом общении курсантов наблюдается речевая агрессия, обилие лексики сниженного регистра, жаргонных выражений, речевых штампов и клише. Военнослужащие, в том числе и молодые офицеры, курсанты испытывают значительные трудности в коммуникативной практике, которые проявляются в сбоях общения с равными по званию и выше стоящими командирами. Не меньшие трудности курсанты испытывают в общении с гражданскими лицами.

Армейский язык изобилует специальной лексикой, пропитан духом дисциплинированности и субординативности, уставной регламентированностью, формализованностью. И вместе с тем коммуникация является основой профессиональной деятельности человека в военной форме. Курсант – будущий офицер не может выполнять свой профессиональный долг без коммуникативных навыков, поэтому каждый военнослужащий обязан овладеть полноценной коммуникативной компетенцией, соблюдать нормы воинского этикета, быть способным выступить с докладом о своей работе, осуществлять профессиональное коммуникативное взаимодействие с коллегами. В этой связи коммуникативную компетенцию курсантов право-

мерно квалифицировать как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего офицера.

Исследуя проблему формирования универсальной коммуникативной компетенции курсантов, мы не предусматриваем отказ от сложившихся традиций общения в военной среде, который может нанести невосполнимый ущерб профессиональной подготовке будущих офицеров. Трудно себе представить общение курсанта и командира без соблюдения субординативности или отдачу приказа в виде просьбы, которую желательно было бы выполнить. Поэтому вполне оправданы в военной коммуникации и субординативность, и регламентированность, и уставная дисциплинированность.

Известно также, что для коммуникативной деятельности курсанта характерны: непродуктивное речевое поведение; нестабильность коммуникативных отношений в воинском коллективе; неоправданная шаблонность речевых продуктов курсантов; ограниченность словарного запаса курсанта.

Упомянутые факторы снижают качество коммуникации в военных образовательных организациях. Наши наблюдения свидетельствуют также о том, что по завершении учебного курса «Русский язык и культура речи» без необходимой поддержки приобретённый уровень коммуникативной компетенции курсантов снижается, сформированные речевые навыки в результате деавтоматизации утрачиваются. В этой связи особую актуальность приобретает проблема совершенствования коммуникативной компетенции курсантов военных вузов, которая неразрывно связана с проблемой её формирования.

В связи с изложенным представляется актуальным и целесообразным исследовать проблемы коммуникации в военной среде с новых методологических позиций.

Научно-педагогический поиск ответа на вопрос, как решить одну из актуальных проблем современной военной педагогики – сформировать полноценную коммуникативную компетенцию и поддерживать её на должном уровне, а также как существенно повысить уровень культуры общения курсантов привел нас к идее гуманизации военного образования, точнее сказать, реализации её первой фазы – гармонизации технократической и гуманистической парадигм образования.

Цель гуманизации военного образования – становление гармоничной личности будущего офицера, включая способность к красноречивому изложению своих мыслей в устной и письменной формах.

Гуманизация образовательного процесса в военном вузе, реализуя созидательную функцию, способствует выбору курсантом индивидуального образовательного маршрута самообучения универсальной коммуникативной компетенции, осознанию им собственной уникальности, ценности и возможности творческой самореализации посредством общения.

Средством гуманизации военного образования вполне может служить универсальная коммуникативная компетенция.

Не менее существенное значение для формирования и совершенствования универсальной коммуникативной компетенции курсантов имеет интегративные процессы обучения и самообучения. При этом мы исходим из положения о том, что высоких результатов в овладении универсальной коммуникативной компетенции курсантов достичь практически невозможно лишь краткосрочными курсами гуманитарных дисциплин в организованном обучении.

От курсантов требуются самообучающиеся действия для активизации и совершенствования приобретённых в процессе обучения коммуникативных операций, действий, навыков, умений. Другими словами, требуется способность к самообучению, которая, как очевидно, не приобретается сама по себе.

Необходимы условия для самообучения и соответствующий педагогический инструментарий овладения и совершенствования универсальной коммуникативной компетенцией, обеспечивающей свободное общение не только в замкнутой среде военного учебного заведения, но и в другой социокультурной парадигме, а именно, в условиях гражданского общества, в котором руководствуются иными правилами коммуникативного взаимодействия.

Известно, что в общении курсантов - будущих офицеров вне военной среды с наибольшей очевидностью обнаруживаются их изъяны в коммуникативной компетентности: они по усвоенной модели общения в военной среде используют клише типа: «так точно», «разрешите обратиться», свойственные военной коммуникативной практике. Невоспринятый перенос клише военного дискурса в общение с гражданскими лицами вызывает не всегда адекватную реакцию. Таким образом, очевидно, что для современного курсанта важно быть коммуникативно адекватным в различных ситуациях общения.

Идея интеграции обучения и самообучения возникла в результате анализа публикаций по профессиональной подготовке военных специалистов. Многие авторы отмечают, что самосовершенствование, самообразование, самообучение при грамотном руководстве этими процессами являются весьма эффективными в профессиональной подготовке курсантов в военном вузе [Масянин, 2005; Ленев, Шишков, 2015].

Понимая самосовершенствование военных специалистов как совокупность педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективность самостоятельной работы курсантов по повышению уровня своей профессиональной компетентности, Ю.А. Ленев, А.И. Шишков определили основные условия активизации самосовершенствования военных специалистов: «определение индивидуально-психологических особенностей обучающегося с целью разработки системы педагогического воздействия на него; формирование здорового мо-

рально-психологического климата в коллективах курсантских подразделений; формирование и развитие мотивации предстоящей профессиональной деятельности; высокая организация проведения самостоятельной работы курсантов; выполнение индивидуальных творческих заданий...» [Ленев, Шишков, 2015, с.165].

Сформулированные авторами условия представляется правомерным дополнить ещё одним, а именно, обеспечение самообучения и самосовершенствования адекватными педагогическими средствами овладения универсальной коммуникативной компетенцией.

Из всего изложенного можно заключить, что для организации самообучения и самосовершенствования курсантов военных вузов необходимо:

разработать теоретическую модель формирования и совершенствования универсальной коммуникативной компетенцией курсантами военных вузов;

обеспечить процесс самообучения и самосовершенствования адекватными педагогическими средствами в виде самоучителя офицерского красноречия.

Овладение курсантами универсальной коммуникативной компетенцией позволит им свободно общаться в военной среде, и, по-офицерски красиво, нетривиально общаться с представительницами прекрасного пола, без языковых затруднений принимать участие в светской беседе, общественной дискуссии, с коммуникативной лёгкостью устанавливать и поддерживать речевой контакт с членами других социальных слоёв и коллективов (юристами, педагогами, врачами, рабочими, представителями прессы и т. д.), что требует сформированности не только языкового, коммуникативного, но и этического и эстетического аспектов речевого общения. (Этот аспект проблемы требует отдельного рассмотрения).

Оптимальным средством формирования коммуникативной компетенции курсантов военных образовательных организаций является, как показывают первые результаты формирующего эксперимента, самоучитель.

Разработанный нами самоучитель красноречия будущего офицера в значительной мере отличается от стандартных учебных пособий данного жанра как по структуре, так и по содержанию. Самоучитель имеет следующее композиционное построение:

Введение, в котором содержится обращение к курсантам с целью мотивировать их к самостоятельному овладению коммуникативной компетенцией, рекомендации по организации индивидуального образовательного маршрута овладения и совершенствования коммуникативной компетенции.

Раздел I. Информативно-иллюстративный, в котором содержатся общие сведения о коммуникативной компетенции, о риторике, красноречии. Представлены примеры, иллюстрирующие уровни владения коммуникативной компетенцией, которые могут быть достигнуты в результате систематического самообучения.

Раздел II. Тренинги и этюды для развития коммуникативной компетенции в военно-образовательной среде.

В данном разделе имеются два подраздела:

а) тренинги и этюды для незатрудненного общения курсантов с офицерами высшего командного состава;

б) тренинги и этюды для развития способностей коммуникативного взаимодействия с равностатусными партнерами по общению.

Подобные тренинги созданы по модели заданий и этюдов для развития мастерства ведения межкультурного диалога студентов, обучающихся по направлению подготовки - лингвистика [Барышников, 2013.].

Раздел III. Тренинги и этюды для развития коммуникативной компетенции курсантов в общегражданском социокультурном контексте, выполнение которых направлено на формирование и развитие искусства общения в молодежной среде, в клубах по интересам, на дискотеках, танцполах.

В специальную группу объединены тренинги и этюды для развития коммуникативной компетенции курсантов военных вузов в обществе представительниц прекрасного пола.

Раздел IV содержит тренинги, этюды, задания, цель которых подготовка курсантов к незатрудненному публичному выступлению (отчет о работе, беседа с подчиненными, доклад на научной конференции, участие в научной дискуссии, и т.п.).

Самоучитель красноречия будущего офицера имеет формат карманной книги, комфортный для ежедневного использования. В свободное время курсанты тренируются, самостоятельно выполняя задания, тренинги этюды, расположенные в самоучителе по принципу от простого к сложному, овладевая тем самым искусством общения в различных социокультурных ситуациях.

Самообучение, как показывает образовательная практика, наиболее результативно, если оно организовано не хаотично, а на определенной педагогической системе. Дело в том, что даже курсант, имеющий высокую мотивацию овладения универсальной коммуникативной компетенцией, не всегда способен организовать самообучение без педагогического контроля. С учётом данного объективного факта в военных вузах, в которых курсанты занимаются самообучением коммуникативной компетенции, целесообразно организовать одну из форм внеаудиторных занятий, например, кружок любителей русской словесности, салон офицерского красноречия.

Подобного рода внеаудиторные занятия проводятся не чаще одного раза в месяц, которые для курсантов являются местом, где они демонстрируют самостоятельно приобретенные умения и компетенции, а для координатора самообучения они являются своеобразными контрольными точками, позволяющими мониторить коммуникативные достижения курсантов.

Таким образом, формирование универсальной коммуникативной компетенции курсантов военных вузов вполне достижимая цель, эффективным

средством реализации которой является пособие для самообучения в виде «Самоучителя красноречия будущего офицера».

Интеграция процессов обучения и самообучения обеспечивает высокую результативность овладения курсантами универсальной коммуникативной компетенцией, а работа каждого курсанта с самоучителем по индивидуальному образовательному маршруту позволяет совершенствовать все её компоненты.

Литература

1. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. М.: Вузовский учебник: ИНФА-М, 2013. - 368 с.
2. Далецкий Ч.Б. Военная риторика России (монография) Ч.: Моск. Гуманитар. Ин-т им. Е.Р. Дашковой. - 200 - 169 с.
3. Дорогова Л.Н. Культура древних цивилизаций и воинская деятельность. М., 1995 - ?
4. Ленев Ю.А., Шишков А.И. Самосовершенствование профессиональной компетентности военных специалистов // Мир образования – образование в мире. - 2015. - №1. - С. 165-169.
5. Масыгин В.П. Военно-профессиональное самосовершенствование офицеров: сущность и содержание // Военная мысль, - 2005. - №4. - С. 18-22.
6. Табунов Н.Д. Ораторское искусство и его роль в деятельности командира и военного инженера. - В сб.: Основы ораторского искусства офицера. - М.: ВА БТВ., 1986.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика учебное пособие. - М.: Высш. шк., 2007. - 639 с.

Improvement and correction of the military university cadets' communicative competence

Shevtsov I.O.

Krasnodar highest military college of a name of the general S.M. Shtemen

The article presents a model for the formation and improvement of the universal communicative competence of the military educational organizations cadets which provides uncomplicated communication in both military and civilian environments.

The integration of learning and self-education processes as a methodological basis for the formation and improvement of the cadets' universal communicative competence is justified, and the eloquence self-learning manual for the future officer is presented as an effective tool for its development.

Key words: universal communicative competence, cadets of the military universities, formation and improvement, integration of education and self-education, eloquence self-learning manual for the future officer.

References

1. Baryshnikov N.V. Basics of cross-cultural communication: uchebnik. M.: Vuzovskiy manual :INFA-M, 2013. - 368 p.
2. Daletskiy Ch.B. Military rhetoric of Russia (monograph) Ch.: Mosk. Gumanitar. In-t im. E.R. Dashkovoy. - 200 - 169 p.
3. Dorogova L.N. Culture of ancient civilizations and military activities. M., 1995 - ?
4. Lenev Yu.A., Shishkov A.I. Self-improvement of professional competence of military specialists // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. - 2015. - №1. - P. 165-169.
5. Masyagin V.P. Military-professional self-improvement of officers: the essence and content // Voennaya mysl', - 2005. - №4. - P. 18-22.
6. Tabunov N.D. Oratory and his role in the activities of commander and military engineer. - V sb.: Osnovy oratorskogo iskustva ofitsera. - M.: VA BTV., 1986.
7. Khutorskoy A.V. Modern Didactics ucheb posobie. - M.: Vyssh. Shk., 2007. - 639 p.

Математические методы в практическом обучении младших школьников

Бизяева Наталья Владимировна,
магистр, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», o03081980@yandex.ru

В данной статье отражена важность использования на уроках математики практических заданий, которые позволяют формировать ключевые компетенции, необходимые для качества результата обучения. Использование практического обучения на уроках математики дают возможность учителю включить младших школьников в исследовательскую деятельность. Учебно-исследовательская деятельность способствует реализации ФГОС ОО и формированию личностных и метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: ФГОС, математика, практическое обучение, младшие школьники.

Стремительные изменения, происходящие в современном мире предъявляют к выпускнику школы требования к владению определенными базовыми навыками. Согласно результатам исследования, проведенного ВЭФ и The Boston Consulting Group (BCG) было выделено 16 видов знаний и навыков, помогающих сделать карьеру в XXI веке. На втором месте среди базовых навыков является - математическая грамотность (Россия 33-е место из 91 страны) [5].

На Международной конференции по использованию и развитию технологий Илон Маск затронул важные моменты изучения математики и физики в школе. Он предлагает на уроках заниматься «Проектированием спутников и разбором двигателей», т.к. это даст достаточное представление о математике и физике, а умение пользоваться гаечным ключом и отверткой будет иметь практическую пользу. Такой подход поможет закрепить знания и связать их с реальными жизненными сценариями, уверен глава космической компании SpaceX [6].

Профессор Стэнфордского университета Дебора Стипек считает, что математику необходимо преподавать, начиная с детского сада. Согласно его исследованиям, это дает необходимый фундамент для дальнейшего обучения и даже привлекает любовь к чтению, пишет Quartz [7].

Исследование, проведенное в 2007 году Russel Sage Foundation, показало, что наличие математических навыков у детей дошкольного возраста оказало положительное влияние на навыки чтения в третьем и пятых классах. Автор работы профессор Калифорнийского университета в Ирвайне Грег Дункан утверждает, что дети с плохой успеваемостью в математике на 13% менее склонны заканчивать среднюю школу и у них на 29% меньше шансов поступить в колледж [8].

Формирование базовых математических навыков происходит на протяжении всего обучения в школе. На начальном этапе реализации ФГОС НОО по математике, у обучающегося происходит развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, овладение способами проведения экспериментов [9].

Овладение способами проведения экспериментов в исследовательском, проектном, научно-практическом обучении, имеет прикладную направленность школьного математического образо-

вания. В трудах М.А. Данилова отмечено, что в преподавании математики значительная роль должна отводиться знаниям практического, прикладного характера (измерения, вычислительно-графические работы, моделирование, лабораторные работы, решение задач с прикладным характером и т.д.) [2, с. 10]. «Раскрытие связей математики с жизнью должно идти по линии создания у учащихся правильного представления об абстрактном характере математики, общности ее выводов. Примеры иллюстрирующие приложения математики в различных областях человеческой практики должны служить достижению этой важной цели» [4, с.6].

Использование на уроках математики заданий практического характера позволяют ученику также повысить уровень усвоения и теоретического материала. Взаимодействие теоретических основ и их практическое применение даёт положительный результат в развитии науки.

Очень часто мы можем наблюдать как человек (не завися от пола и возраста) на парковке не может припарковать свой автомобиль, он может разбить бампер или задеть соседний автомобиль. Такие люди чаще попадают в автомобильные аварии, причиняя вред не только себе, но и добросовестным автомобилистам. Почему это происходит? За ответом на данный вопрос обратимся к сайту «Поступи онлайн» [12]. Введя в поисковую строку данного сайта слово «водитель», сайт в первую очередь выдал нам предметы, которые необходимо изучать в школе, чтобы быть хорошим водителем. Этим предметом оказалась – математика. Да, в первую очередь необходимо уметь ориентироваться в окружающем пространстве влево/вправо, вперед/назад и элементарно включить нужный указатель поворота при повороте налево/направо (материал 1 класса обучения младших школьников по всем российским образовательным программам НОО математики) или не ошибиться в выборе педали газ/тормоз. Уметь приблизительно определять дистанцию впереди идущего автомобиля, прикидывать расстояние обгона впереди идущего транспортного средства, уметь определять дистанцию пути и прикидывать количество необходимого топлива, чтобы проехать данный путь из точки А в точку В (материал 4 класса обучения младших школьников по всем российским образовательным программам НОО математики). Рассмотренные предметные умения на примере автомобилиста, отражены в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по предмету математика. А именно предметные результаты изучения предметной области "Математика и информатика" должны отражать:

- формирование представлений о математике как о методе познания действительности, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления;
- развитие умений применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин

лин с использованием при необходимости справочных материалов, компьютера, пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах [11].

Чтобы повысить интерес к изучению математики и умению применять теоретические школьные знания на практическом уровне необходимо использовать в учебной деятельности исследовательскую деятельность.

Ещё Г. Галилей отмечал: «Измеряй все, что измеримо, и сделай измеримым то, что таковым пока еще не является» [3].

Например, авторы статьи [1, с. 46] предлагают младшему школьнику исследовать, как может изменяться: его рост и возраст; масса купленных его мамой продуктов и их стоимостью. Ему будет интересно узнать, может ли изменяться число квартир в доме, в котором он живет, и число номеров этих квартир. Для таких заданий следует максимально опираться на знания младшего школьника о функциональной связи между величинами, характеризующими процессы движения (пройденный путь, время, скорость), купли-продажи (количество товара, его цена и стоимость).

К примеру, при изучении темы: «Площадь фигур» можно измерять всё, что подлежит измерению, главное выбрать мерку для измерения и понимать для чего мы измеряем и где можно применить эти умения в жизненной ситуации. У учащихся всегда возникает интерес в измерении своей парты, в качестве мерки можно выбрать: тетрадь, дневник, учебник, планшет и т.д. Результаты измерения фиксируются учащимися в таблицу, а затем сравнивается полученный результат. По итогам заполнения таблицы, учащиеся строят графики и делают выводы о зависимости выбранной мерки измерения по отношению к количеству используемых мерок измерения (Рис. 1).

Измерение парты при помощи выбранной мерки в дальнейшем позволяет учащемуся освоить одно из базовых умений, как прикидка результата не требующего точного вычисления.

После проведенного исследования у учащихся возникает интерес к дальнейшему исследованию. Они начинают задумываться о том, что при одинаковом размере парты получается разное количество дневников, планшетов и равное количество тетрадей, учебников. Учащимися делаются выводы на основе практического исследования и в дальнейшем задания такого характера помогают учащимся выйти на следующий более сложный этап обучения, как 3D – моделирование.

Использование на уроках математики практических заданий позволяют формировать различные компетенции, одна из которых определяет качество результата обучения – это учебно-познавательная компетенция.

Проведенное исследование TIMSS – 2015 года в котором приняли участие обучающиеся 4 – х классов в области математического образования показало, что у учащихся начальной школы сформировано на низком уровне умение читать готовую столбчатую диаграмму. Это задание входит в ба-

зовый уровень образования российской начальной школы, а также данное умение относится к планируемому результату обучения по математике в начальной школе. Чтобы обучающемуся научиться читать диаграмму, ее необходимо прежде всего научиться строить. Поэтому и необходимы практические задания для построения диаграмм.

Лист юного инженера

Ф.И. _____

Задание 1. Выбери мерку для измерения своей парты. Измерь выбранной меркой парту. Результат измерения запиши в таблицу.

Мерка	Количество штук
Дневник	
Тетрадь	
Учебник	
Планшет	

Задание 2. По итогам заполнения таблицы, построй график.



Задание 3. Сделай вывод.

Чем меньше мерка, тем _____

Чем больше мерка, тем _____

Рисунок 1.

Также в комментариях эксперта было отмечено, что задания, которые относятся к теме «Работа с таблицей», из курса математики российской начальной школы, где был присвоен средний уровень трудности тоже относятся к планируемому результату обучения по математике в начальной школе. В этом задании проверялось умение читать готовую таблицу и извлекать из нее данные, которые отвечали одному (вопрос А) или двум условиям (вопрос В). Учащиеся показали средний уровень достижения результата по виду деятельности «применение знаний» [10].

В связи с результатами, которые показали учащиеся начальной школы, возникает необходимость включения в образование заданий практической направленности. Конечно, не все изучаемые темы в начальном математическом образовании можно сразу применить на практике, но учитель должен понимать, что любая изучаемая тема в курсе математики является основой для изучения более сложного материала.

Литература

1. Айгунова О.А., Осипенко Л.Е., Саликова Э.М.В. проектирование прикладных математических задач, развивающих операторные подструктуры мышления. Вестник МГОУ. Серия: Педагогика 2016 / № 3.
2. Данилов М. А. и др. Урок в восьмилетней школе. — 1966 г.
3. Galilei, G. Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze» /Рус. Пер. «Беседы и математические доказательства, касающиеся двух новых отраслей науки»
4. Сборник «О преподавании математики в школе», под ред. А.Д. Семушкина, М – изд. АПН РСФСР, 1959, с. 6
5. URL: <http://edumarket.ru/library/youngspec/22322/> (дата обращения: 03.01.2018)
6. URL: https://hightech.fm/2017/07/22/musk_math (дата обращения: 03.01.2018)
7. URL: https://hightech.fm/2017/11/14/stanford-professor?utm_source=telegram&utm_campaign=online_channel (дата обращения: 05.02.2018)
8. URL: https://hightech.fm/2017/11/14/stanford-professor?utm_source=telegram&utm_campaign=online_channel (дата обращения: 15.01.2018)
9. URL: https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (дата обращения: 03.01.2018)
10. URL: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.html (дата обращения: 10.04.2018)
11. <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 22.04.2018)
12. <https://postupi.online/> (дата обращения: 22.04.2018)

Mathematical methods in practical training of junior schoolchildren

Biziaeva N.V.

Moscow City Pedagogical University

This article reflects the importance of using practical tasks in the lessons of mathematics, which make it possible to form the key competencies necessary for the quality of the learning outcome. The use of practical training in math lessons enables the teacher to include younger schoolchildren in research activities. Teaching and research activities contribute to the realization of FGOS and the formation of personal and metacognitive learning outcomes.

Keywords: FGOS, mathematics, practical training, junior schoolchildren.

References

1. Aygunova O.A., Osipenko L.E., Salikova E.M.V. design of the application-oriented mathematical tasks developing operator substructures of thinking. MGOU bulletin. Series: Pedagogics 2016/No. 3.
2. Danilov M.A., etc. A lesson at eight-year school. — 1966.
3. Galilei, G. Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze" / Rus. Lane. "Conversations and mathematical proofs concerning two new branches of science"
4. The collection "About Teaching Mathematics at School", under the editorship of A.D. Semushkin, M – prod. NPA of RSFSR, 1959, page 6

5. URL: <http://edumarket.ru/library/youngspec/22322/> (date of the address: 03.01.2018)
6. URL: https://hightech.fm/2017/07/22/musk_math (date of the address: 03.01.2018)
7. URL: https://hightech.fm/2017/11/14/stanford-professor?utm_source=telegram&utm_campaign=online_channel (дата обращения: 05.02.2018)
8. URL: https://hightech.fm/2017/11/14/stanford-professor?utm_source=telegram&utm_campaign=online_channel (дата обращения: 15.01.2018)
9. URL: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (date of the address: 03.01.2018)
10. URL: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.html (date of the address: 10.04.2018)
11. <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (date of the address: 22.04.2018)
12. <https://postupi.online/> (date of the address: 22.04.2018)

Теоретические и методические вопросы развития метапредметных умений младших школьников

Семенова Татьяна Викторовна

аспирант, Вологодский государственный университет,
s.tatiana38@mail.ru

Современное образование предполагает необходимо развития компетентностного подхода, который в том числе заключается в развитии метапредметных умений, которые заключаются в побуждении их к самостоятельному получению знаний и усвоению программы обучения, к успешной социализации, формированию навыков саморазвития и самосовершенствования. В работе разработана классификации метапредметных умений, которая включает в себя навыки по определению целевой установки, по созданию контекста, определение значения и смысла терминов, оптимизировать поиск и структурирование информации, навыки по аргументации своей точки зрения, конструкции и реконструкции информации и решения проблем на основе совокупности заданных критериев. Также в работе показано, что критериями сформированности умения работать с информацией является успешность и самостоятельность при выполнении заданий на работу с информацией.

Ключевые слова: метапредметные умения, школьное образование, социализация, компетентностный подход, результативность образовательной деятельности

Умение младших школьников оценивать собственные действия и результаты своей деятельности выступает в качестве основы формирования метапредметных умений, побуждающий их к самостоятельному получению знаний и усвоению программы обучения, к успешной социализации, формирования навыков саморазвития и самосовершенствования.

Формирование системы универсальных учебных действий как элемент личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических характеристик личности, реализуется в рамках нормативно - возрастного формирования личностной и познавательной сфер ребенка. Образовательный процесс определяет составляющие и показатели учебной деятельности школьника и таким образом формирует зону ближайшего развития определенных универсальных учебных действий – меру их сформированности, соответствующей нормативной стадии развития и релевантной «высокой норме» развития, и определяет совокупность их свойств.

Современный федеральный образовательный стандарт начального общего образования определяет совокупность следующих требований к метапредметным результатам: способность ставить цель и задачи учебной деятельности, находить инструменты ее реализации; навыков проектирования, контроля и оценивания учебных действий; навыков определять причины достижения результатов и действовать в конструктивном русле; навыков применения знаково-символическими средствами представления информации, создавать модели изучаемых объектов и процессов, схемы решения практических и учебных задач; активное использование средств информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ), а так же различных способов поиска, сбора, анализа, обработки и отражения информации; овладения инструментами смыслового чтения; навыков оперирования логическими действиями сопоставления, анализа, синтеза, обобщения, классификации, построения рассуждений; наличие начальных сведений о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности.

По ФГОС начального общего образования не дается точного определения, что такое «метапредметные умения». Современные ученые, ме-

тодисты, практикующие учителя отождествляют понятие «метапредметные умения» с понятием «универсальные учебные действия». В нашем понимании, понятие «умение» шире категории «действие». Сформированность действий является элементом, лежащим в основе умений, а усвоенный способ действия регулируется знанием.

Метапредметные умения – это усвоенные в результате полученных знаний и выработанных навыков способы выполнения всеобщих, надпредметных действий. Способ в свою очередь – это компонент динамической структуры деятельности, совокупность приёмов и методов, обеспечивающих её результат. Метапредметные умения, согласно А.В. Хуторскому, позволяют оперировать общими для всех предметов понятиями («первосмыслами»), лежащими в основе предметных понятий (например «проблема», «знак» и др.).

Наиважнейшее значение в наполнении метапредметных умений отводится развитию интеллектуальных и организационных умений, а также умениям работы с некоторыми источниками информации. По мнению Ю.В. Громыко, метапредметные умения – это присвоенные способы, надпредметные познавательные умения и навыки. Такие умения лежат в основе мышления как психического процесса характеризующего личность, согласно которому обучающийся учится отображать существенные признаки и межпредметные связи между явлениями окружающей действительности, осознает закономерности развития окружающего мира, учится действовать целенаправленно и планомерно. Метапредметные умения выступают как умения находить способы решения мыслительных задач. Конкретнее умение находить принцип (основную идею) решения задачи, основанном на связи известного с неизвестным. При этом анализ реализуется не посредством полного перебора эталонов, а синтетическим актом соотнесения условия с требованиями задачи.

К группе метапредметных умений, в основе которых, согласно Ю.В. Громыко, лежат усвоенные способы теоретического мышления относятся умения выделять и анализировать основное исходное противоречие исследуемой ситуации или решаемой задачи. Метапредметное умение состоит в том, чтобы мысленно изменять объект исследования, изучая его внутренние характеристики и отношения.

В качестве метапредметных умений Ю.В. Громыко выделяет способы творческого мышления. Опираясь на исследования автора, можно отдельно выделить метапредметное умение самостоятельно адаптировать знания под ситуацию, видеть новое в привычных, стандартных условиях, а также видеть новые функции уже знакомого объекта. В содержании умения видеть структуру изучаемого объекта при этом лежат усвоенные способы производить быстрый охват его частей и элементов, соотносить друг с другом. К метапредметным можно отнести и умение находить альтернативное решение задачи, альтернативный подход к поиску,

а так же и комбинировать ранее усвоенные способы решения проблемы в новый, создавая тем самым оригинальный способ решения задач. Для данного метапредметного умения характерно наличие креативности мышления.

Метапредметные умения работать с информацией в ряде исследований (М.Л. Кусова, Е.Ю. Храмова), интерпретируются, как умения понимать информацию и переводить её из одной знаковой системы в другую. В основе таких умений заложены усвоенные способы действий логического анализа, сравнения, синтеза, аналогий, умения семантического (обобщение) и лексического (совмещение, свёртывание) изменения информации.

В психолого-педагогической литературе данный тип метапредметных умений рассматривается как компонент информационно-интеллектуальной компетентности учащихся. Метапредметные умения в рамках данной компетенции выступают как усвоенные способы работы с информацией в процессе учебно-познавательной деятельности. К данным умениям необходимо отнести следующее:

- навыки по определению целевой установки;
- навыки по созданию контекста;
- определение значения и смысла терминов;
- умение оптимизировать поиск и структурирование информации;
- навыки по аргументации своей точки зрения, конструкции и реконструкции информации;
- навыки решения проблем на основе совокупности заданных критериев.

По мнению автора, критериями сформированности умения работать с информацией является успешность и самостоятельность при выполнении заданий на работу с информацией.

Измерением успешности освоения метапредметных связей является соответствие применяемых категорий и высказываний для формирования комплексности и точности обобщения отдельных явлений и фактов, рассуждений для обоснования, аргументации, доказательства и опровержения и рассуждений для выражения процедуры получения нового знания и процедур логического вывода (прогностическая функция). Уровень самостоятельности определяется в зависимости от того, требуется ли школьнику помощь для успешного выполнения задания.

Метапредметные умения, формируемые как усвоенные способы выявления противоречий в данных, формирования доказанных мнений, инструменты использования полученных результатов обучения в различных ситуациях, вопросам и проблемам. Также необходимо назвать навыки работы с такими категориями как понятия, суждения, умозаключения, вопросы.

Метод формирования данных умений включает в себя мыслительные операции, характерные для критического мышления. Эти умения формируют характер процесса рассуждения и аргументации: постановку целей, выявление проблем, формирование гипотез, формулирование и обоснование аргументов, прогнозирование их последствий, исследование и оценка альтернативных точек зре-

ния. Следовательно, формируется применение ключевым интеллектуальных навыков и инструментов, к которым необходимо относить знания и понимание для применения таких инструментов как синтез, анализ и оценка сложных и неоднозначно определяемых ситуаций, задач и проблем. К ним необходимо отнести навыки выявления проблемы, анализа ситуации, оценка аргументации, комплексного изучения явлений и процессов, разработки критериев для оценки решений и достоверности источников информации, избежание необоснованных обобщений.

Согласно психологии личности, совокупность сформированных метапредметных умений выражаемые как инструменты и методы критического мышления обладают так же рефлексивным характером и относятся к общению, Данные умения связаны с познавательной функцией, мотивацией и самосознанием.

Опираясь на исследования (Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, Я. А. Пономарева), можно выделить четыре основных параметра, характеризующих такие умения: во-первых, это свойственная им быстрота и лёгкость выполнения заданий; во-вторых, присущая гибкость, когда в ходе ответов учащиеся переключаются с одного класса объектов на другой; в-третьих, оригинальность, которая определяется по частоте данного ответа к однородной группе; в четвёртых, для них характерна точность выполнения заданий.

Таким образом, анализ научной, педагогической литературы позволил отнести к метапредметным умениям, как усвоенным способам решения задач творческого характера: 1) умение воспринимать и осмысливать знания: самостоятельно выделять, формулировать проблему и выдвигать пути её решения, приводя доказательства, реализовывая разработанный план, делать выводы и обобщения; 2) умения творчески разрабатывать и использовать оригинальные способы решения задач в самых различных ситуациях: умение самостоятельно разрабатывать и применять высокоэффективные варианты рассказа, в том числе и наиболее сложные из них (дискуссии, доклады и научные сообщения и т. п.); 3) определённые организационные умения: корректировать ход своей деятельности в соответствии с предъявляемыми субъектом требованиями к ней и поставленными перед собой целями и задачами.

Существует ещё одна классификация метапредметных умений, которая основывается на результатах научных и практико-ориентированных исследований таких российских учёных, как В.В. Краевский, А.В. Хуторской [189, 190, 191]. Метапредметные умения, навыки и способы деятельности группируются ими в виде блоков личностных качеств, подлежащих диагностике, оценке и развитию.

Итак, I блок составляют когнитивные (познавательные) умения, такие, как умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, чувствовать окружающий мир, обозначать своё видение проблемы.

Ко II блоку исследователи относят креативные (творческие) умения, а именно: вдохновенность, фантазия, чуткость к противоречиям, гибкость ума; раскованность чувств, мыслей, движений; критичность; прогностичность; наличие своего мнения.

III блок составляют оргдеятельностные (методологические) качества. В этом блоке учёными выделяются: умения осознавать цели учебной деятельности, умение их разъяснять; умение ставить цель и создать условия для её достижения; способность к рефлексивному мышлению, самоанализу и самооценке.

В IV блок входят коммуникативные умения, необходимые для осуществления взаимодействия с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; подразумевающие умение находить, преобразовывать и передавать информацию, а так же реализовывать различные социальные роли в коллективе и группе, пользоваться современными телекоммуникационными технологиями (Интернет-ресурсами).

Исследователи V блок выделяют, ориентируясь на мировоззренческие качества личности. К нему учёные относят: умение, как усвоенные способы саморазвития, которое в свою очередь предполагает движение и самопознание, способность обозначать своё место и роль в окружающем мире, в государстве, в семье, в коллективе в природе; умение обозначать свои общечеловеческие и национальные устремления.

Нам представляется возможным обобщить сведения о метапредметных умениях и результатах в таблицу «Сравнительная характеристика метапредметных образовательных результатов начального общего образования».

Обобщая результаты анализа исследований современных учёных в данной сфере, все метапредметные умения можно классифицировать как: регулятивные, когнитивные (включающие в себя усвоенные способы теоретического, творческого и критического мышления) и умения работать с информацией. Связующими элементами метапредметных умений будут соответствующие УУД, усвоенные знания способов деятельности и сформированные навыки.

В нашем понимании, к метапредметным результатам обучающихся относятся усвоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями.

Совокупность всех метапредметных (общеучебных) умений и навыков, которыми должны владеть школьники младших классов в результате обучения, можно условно разделить на следующие виды:

- организационные;
- информационные;
- интеллектуальные;
- коммуникативные.

Таблица 1.

Сопоставительная характеристика метаредметных образовательных результатов, получаемых в рамках начального общего образования

Освоенные в результате образовательного процесса универсальные учебные действия	Общеучебные умения и навыки, определяемые парадигмой Образовательной системе «Начальная школа 21 века»	Личностные качества личности ученика, согласно идеям А. В. Хуторского
Личностные действия: -ценностно-смысловая направленность школьников: знание этических норм, умение соотносить свои и чужие поступки с принятыми в обществе моральными принципами, - направленность в общественных ролях и межличностных взаимоотношениях.	Нравственно-оценочные умения: -определять ситуации и поступки, выявлять смысл совокупности своих оценок, мотивов, целей, - самостоятельно находить жизненные ценности, выражать их вербально и поступать в соответствии с ними, а также отвечать за свои поступки.	Мировоззренческие качества: - эмоционально-ценностные установки ученика, - умение определять свое место и роль в окружающем мире, семье, в коллективе, - патриотические и толерантные качества личности и т. п.
Регулятивные действия: - определение цели, - формирование плана, - формирование прогноза, - реализация контроля, - коррекция, - оценка, - саморегуляция.	Организационные умения: - выявлять и формировать цель деятельности, реализация его в виде плана, - реализация плана, - соотношение результата своей деятельности с целью и оценить его.	Организационно-деятельностные качества: - навыки осознания целей учебной деятельности, - умение постановки и достижения целей, - навыки рефлексивного мышления.
Познавательные действия: - определение познавательной цели; - поиск значимой для решения проблемы информации; - навыки структурирования знаний; - формирование речевого высказывания; - выбор инструментов, способов и методов решения задач, - рефлексия инструментов способов - постановка и формулирование проблемы.	Интеллектуальные умения: - получать информацию, ориентироваться в своей системе знаний и осознавать потребность в новом знании, добывать новые знания из различных источников - находить и обрабатывать информацию для получения результата, - трансформировать информацию из одной формы в другую.	Когнитивные качества: - навыки испытывать эмоции относительно окружающего мира, - умение формулировать вопросы, - умение находить причины явлений, - умение определять статус своего знания или незнания вопроса
Коммуникативные действия: - планирование сотрудничества с окружающими, - формирование вопросов -избегание и решение конфликтов, - умение выражать свои мысли и эмоции.	Коммуникативные умения: - докладывать свою позицию для других, посредством приемов монологической и диалогической речи, - понимание других позиций – наличие навыков по умению приходить к соглашению с людьми, согласовав с ними своих интересов и взглядов, для командной работы.	Коммуникативные качества: - умение поиска и преобразование информации, - возможность выполнения различных социальных ролей в коллективе, - применять современные телекоммуникационные технологии

Креативные качества личности: - вдохновение, развитие фантазии и гибкости ума, чуткость к противоречиям, - раскованность в выражении своих мыслей, чувств, движений, - критичность суждений, - наличие обоснованного посредством системы аргументов мнения		
--	--	--

1. Организационные общеучебные умения и навыки позволяют обеспечить планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ своей учебной деятельности учащимися. К которым относятся:

- формирование индивидуальных и коллективных учебных задач;
- предпочтение оптимальной последовательности действий по выполнению поставленной учебной задачи;
- сопоставление полученных в результате учебной деятельности результатов с учебной задачей;
- владение различными инструментами самоконтроля;
- определение результатов своей учебной деятельности и учебной деятельности одноклассников;
- выявление проблем в собственной учебной деятельности и определение их причины;
- определение целей деятельности по самообразованию;
- формирование оптимальной последовательности действий по реализации самообразовательной деятельности.

2. Информационные общеучебные умения и навыки позволяют обучающимся осуществлять нахождение, переработку и применение информации для решения совокупности учебных задач:

- работа с основными компонентами учебной литературы;
- применение справочной и дополнительной литературы;
- объединение и рациональное применение разных литературных стилей;
- выбор и группировка материалов по определенной теме;
- формулирование планов различных видов;
- создание текстов различных типов;
- овладение разными формами изложения текста;
- сопоставление на основе текста таблицы, схемы, графика;
- составление тезисов на основании учебного материала, осуществление конспектирования;
- подготовка отзывов;
- овладение навыком цитирования и различными видами комментариев;

- подготовка и осуществление доклада, сообщения;
- применение различных инструментов и методов наблюдения;
- описание изучаемого объекта посредством качественных и количественных показателей;
- планирование и проведение учебного эксперимента;
- применение совокупности разных инструментов учебного моделирования.

3. Интеллектуальные общеучебные умения и навыки позволяют обеспечить структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач:

- оценка объектов сопоставления, анализа и синтеза и их ключевых компонентов;
- определение значимых признаков объекта;
- овладение навыками соотношения компонентов объекта;
- осуществление разных видов сравнения;
- определение причинно-следственных связей;
- владениями понятиями, суждениями;
- классификация данных и информации;
- овладение компонентами доказательства;
- выражение проблемы и определение инструментов ее решения.

4. Коммуникативные общеучебные инструменты, умения и навыки, которые позволяют младшему школьнику осуществлять сотрудничество со старшими и сверстниками, достигать с ними взаимопонимания, организовывать совместную деятельность с разными людьми:

- активное слушание мнения других;
- овладение различными формами и инструментами устных публичных выступлений;
- оценка и принятие разных точек зрения;
- овладение совокупностью приемов риторики;
- организация совместной деятельности;
- овладение навыками культуры речи;
- ведение инструментами дискуссии.

В современных условиях существует несколько научных школ, исследующих инструменты и методы метапредметного подхода (А.Г. Асмолов, О.Е. Лебедев, А. В. Хуторской, Ю. В. Громыко).

По мнению А. Г. Асмолова, метапредметное обучение, как результат, необходимо определить как овладение универсальными учебными действиями, т. е. способностью субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также способностью учащегося самостоятельно приобретать и усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса [6, 11].

В своих исследованиях О.Е. Лебедев утверждает, что дидактическое составляющая современного учебника должно решать совокупность задач различного уровня сложности на базе полученных знаний посредством компетентностного подхода, который не отрицая значение знаний, но позволяет приобретать способности применять полученные знания. На основании данного полхо-

да необходимо определить, что непосредственным результатом образовательной деятельности является формирование и развитие базовых компетенций, определяемая как способность учащихся самостоятельно принимать решения в ситуации неопределенности при решении различного уровня задач [4].

Согласно исследованиям научной школы А. В. Хуторского исследуемый метапредметный подход базируется на принципе человекообразности, который заключается в выявлении, раскрытии и реализации потенциала каждого ученика. В исследованиях данной научной школы исследуется дидактическое содержание метапредметного образования и соответствующую ей метапредметную деятельность школьника в совокупности с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью. Метапредметность может характеризоваться как «выход за предметы, но не уход от них» [1,8,9].

Таким образом, Ю. В. Громыко, основываясь на основной мировоззренческой модели, предложенной в работах психолога В. В. Давыдова, полагает, что принцип «метапредметности» состоит в организации образовательного процесса школьников совокупности приемов, техник и образцов мыслительной работы, дидактическая составляющая которых охватывает области выходящие за рамки изучаемых предметов, но которые при этом могут исследоваться в условиях освоения любого предмета [3,4].

Основными средствами достижения метапредметности являются: метапредметы, надпредметные программы, метапредметные темы, специальная деятельность—исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно—диалоговая, дискуссионная, игровая, специальные приемы—составление ментальных карт, деревьев понятий, денотатных граф, диаграммы Ишикавы, совокупность различных техник графических моделей знаний, приемов структурирования информации (конспект, таблица, схема) и т. д., специальная дидактика—эвристические, игровые задания.

Современное образование вступило в инновационный этап, который всё ещё требует научной обоснованности и обеспечения методическими средствами. Однако, как отмечает А.В. Хуторской, сам факт введения в стандарты метапредметности является позитивным, так как даёт возможность структурировать образование более выгодным для обеспечения способом. Своевременная имплементация метапредметного подхода в обучении, адекватная оценка и контроль, позволяющая обеспечить повышения качества подготовки учащихся к самостоятельному решению профессиональных задач и социализации.

Литература

1. Антонов А. А., Дроздов А. А., Кузьменко Н. Е. Метапредметное и межпредметное в современной школе на примере изучения химии // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2011. №25.

2. Васьковская Галина Алексеевна Метапредметные связи как условие формирования у старшеклассников системы знаний о человеке // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №4 (11).

3. Громыко Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований / / Ю. В. Громыко//Вопросы философии. - N 2. - 2001. - С. 116-123.

4. Громыко Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко//Школьные технологии. - № 2. - 2005. - С. 66-69.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. - 4-е изд.. - Москва : Просвещение, 2013. – 151 с.

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

7. Прибылых Светлана Романовна Из опыта внедрения метапредметной технологии обучения в образовательном пространстве школы // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №3 (22).

8. Соловьева Вера Николаевна Межпредметные связи гуманитарных наук при изучении литературы в школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №2.

9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. - Москва : ВЛАДОС-пресс, 2005. - 383 с.

10. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения : Пособие для учителя . - М. : ВЛАДОС, 2000. – 319 с.

11. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской//Народное образование. - N 5. - 2003. - С. 55 – 61.

Theoretical and methodological issues of meta-subject skills development of junior schoolchildren

Semenova T.V.

Vologda State University

Modern education requires the development of a competence approach, which includes the development of meta-subject skills, which include encouraging them to independently acquire knowledge and assimilate the training program, to successfully socialize, to develop skills of self-development and self-improvement. The work has developed a classification of meta-subject skills, which includes skills in determining the target setting, creating context, determining the meaning and meaning of terms, optimizing the search and structuring of information, skills in articulating their point of view, constructing and reconstructing information and solving problems based on aggregate given criteria. Also, the work shows that the criteria for the formation of the ability to work with information is success and independence in performing tasks for work with information.

Key words: meta-subject skills, school education, socialization, competence approach, effectiveness of educational activity

References

1. Antonov A. A., Drozdov A. A., Kuzmenko of N.E. Metapredmetnoye and intersubject at modern school on the example of studying of chemistry//CCGT News of V.G. Belinsky. 2011. No. 25.
2. Vaskovskaya Galina Alekseevna Metasubject communications as a formation condition at seniors of system of knowledge of the person//the Vector of science of the Tolyatti state university. Series: Pedagogics, psychology. 2012. No. 4 (11).
3. Gromyko Yu. V. Activity approach: new lines of researches / / Yu.V. Gromyko//philosophy Questions. - N 2. - 2001. - Page 116-123.
4. Gromyko Yu. V. A research and design in education / Yu.V. Gromyko, N.V. Gromyko//School technologies. - No. 2. - 2005. - Page 66-69.
5. How to project universal educational actions at elementary school: from action to a thought: a grant for the teacher / [A.G. Asmolov, etc.]; under the editorship of A.G. Asmolov. - 4 prod. - Moscow: Education, 2013. – 151 pages.
6. Lebedev O. E. Competence-based approach in education / O.E. Lebedev//School technologies. - No. 5. - 2004. - Page 3-12.
7. Pribilykh Svetlana Romanovna Iz of experience of introduction of metasubject technology of training in educational space of school//Online magazine Science of science. 2014. No. 3 (22).
8. Solovyova Vera Nikolaevna Intersubject communications of the humanities when studying literature at school//Innovative projects and programs in education. 2014. No. 2.
9. Farm A.V. Metodika of the personal focused training. How to train all differently?: a grant for the teacher / A.V. Hutorskoy. - Moscow: VLADOS-press, 2005. - 383 pages.
10. Farm A. V. Development of endowments of school students: Technique of productive training: A grant for the teacher. - M.: VLADOS, 2000. – 319 pages.
11. Farm And. Key competences. Technology of designing / A. Hutorskoy//National education. - N 5. - 2003. - Page 55 – 61.

Педагогические условия формирования ключевых образовательных компетенций старшеклассников

Синева Лариса Сергеевна

заместитель директора по УВР, Муниципальное образовательное учреждение «Лицей № 23», litsei-23@yandex.ru)

В основе современного образования школьников лежит компетентностная модель обучения, которая требует изменений в организации учебного процесса. В данной статье проводится анализ педагогических условий, которые помогут педагогу успешно сформировать ключевые образовательные компетенции при освоении старшеклассниками метапредметных понятий в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия; ключевые образовательные компетенции; компонентный состав компетенций; формирование компетенций; метапредметный подход в обучении; деятельностный подход в обучении; метод проектов

Современный этап развития человечества, знаменуемый переходом к обществу информационному, требует высокообразованных людей, уровень знаний которых не отстает от темпов роста и накопления общественных знаний. Осуществляя деятельность образования и обучения подрастающего поколения, учитель должен способствовать формированию у обучающихся ключевых образовательных компетенций с учетом современных реалий хранения, переработки и передачи информации. Практическая значимость данной задачи в условиях ФГОС очень высока и требует существенных изменений в организации учебного процесса и способах оценивания заявленных образовательных результатов.

Обратившись к историко-генетическому анализу сущности проблемы, в рамках которой была осуществлена попытка раскрыть понятие общие (ключевые) образовательные компетенции, мы пришли к выводу, что данные компетенции метапредметные, междисциплинарные, многомерные (включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения), многофункциональные (позволяют успешно решать задачи в различных сферах жизнедеятельности) компетенции, формируются у обучаемых в образовательной деятельности и обеспечивают качественное освоение содержания образования в рамках ФГОС.

Следующий вопрос, рассмотренный в рамках проводимого исследования, касался уточнения структурных компонентов компетенции, понимание которых в педагогической литературе неоднозначно. Так, Н.Ф. Ефремова [7], М.В. Ильина [9] в составе компетенций выделяет пять компонентов или личностных качеств подлежащих развитию. Большинство исследователей М.В. Аргунова [1], Г.В. Голуб [3], С.А. Денисова [6], С.А. Жолдсбаева [8], Н.А. Рыбакина [11] и др. описывают четыре компонента. В рамках существующих классификаций нам представляется наиболее удачным выделение следующих структурных компонентов компетенций: когнитивного компонента (метапредметные знания в сфере деятельности), функционального компонента (универсальные учебные умения и навыки), психологического компонента (в первую очередь, ценности личности и мотивы), социального компонента (способность взаимодействовать с другими людьми, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе).

Сразу отметим, что общепринятой классификации ключевых компетенций, которая позволила бы составить их иерархию, не существует.

Анализ широкого круга источников позволил, впрочем, сделать вывод, что практики чаще всего ориентируются на классификацию, предложенную в «Стратегии модернизации содержания общего образования». Такое структурно-содержательное наполнение образовательных компетенций представляется нам наиболее логичным. Исходя из требований современного образовательного стандарта к выпускнику школы, мы приняли за основу обобщенный вариант деления ключевых образовательных компетенций на учебно-познавательную, социально-трудовую; социально-политическую; культурно-досуговую.

Рассмотрение структурных компонентов компетенции позволило нам, в рамках проводимого исследования, уточнить их специфику по каждой названной ключевой образовательной компетенции и прийти к выводу, что

качественная работа по формированию компетенций у старшеклассников должна учитывать выделенные особенности.

Формирование ключевых образовательных компетенций происходило в рамках образовательной деятельности и требовало разработки педагогической модели и определение основных теоретических подходов к их формированию. В ходе анализа научной литературы этими подходами стали: метапредметный, деятельностный, личностно-ориентированный. Метапредметный подход позволяет учащимся освоить метапредметные понятия и обобщенные способы деятельности с предметами, понятиями, схемами, моделями и т.д. Деятельностный подход обеспечивает формирование готовности обучающихся к самообразованию и саморазвитию за счет самостоятельной исследовательской деятельности. Личностно-ориентированный подход создает условия осознать старшеклассникам свои потребности, цели, мотивы к осуществляемой деятельности, определить отношение к ней.

Выделенные подходы дают возможность педагогам подойти к формированию ключевых образовательных компетенций всесторонне и определить педагогические условия, обеспечивающие результативность данного процесса.

Результат образовательной деятельности ученика тем выше (качественнее, продуктивнее), чем выше уровень компетенции учителя. Педагог должен владеть определенными методиками, приемами, позволяющими научить старшеклассников компетентностной деятельности.

Для повышения уровня квалификации педагогов были организованы семинары, мастер-классы, круглые столы, работа творческих групп, на которых учителя-предметники овладевали метапредметным, деятельностным, личностно-ориентированным подходами, диагностическим инструментарием для реализации экспериментальной работы.

Учитывая два уровня сформированности компетенций – уровень подготовленности и уровень

реализованности, технология формирования ключевых компетенций осуществлялась в урочной и внеурочной деятельности, а также через специально организованную проектную деятельность старшеклассников.

В процессе преподавания школьных дисциплин мы опирались на базовое требование образовательного стандарта – освоение обучающимися межпредметных понятий, которые отражают единство окружающего мира, концентрируют в себе реальность бытия. Для заинтересованности учащихся в познавательной деятельности, развитию аналитических умений, активизации проблемного и творческого мышления, формированию единой научной картины мира на уроках и элективных курсах «Основы естествознания», «Основы социологии» учителями активно применялись методы эмпирического и теоретического мини-исследования, веб-квеста, обучение по алгоритму и др. Использование этих методик позволило ученикам усвоить методологию научного познания, т.е. построение системы достоверных знаний, основанных на фактах и обобщениях. Выполнение различных типов эвристических заданий на целеполагание, метапредметные, компетентностные, рефлексивные создали предпосылки для проявления десятиклассниками своих творческих способностей и образовательного потенциала.

Во внеурочной деятельности развитие структурных компонентов ключевых образовательных компетенций учеников продолжалось на интерактивных занятиях по биологии, географии, истории, химии, информатики, иностранному языку, на мастер-классах по основам риторики, на кружковых занятиях с психологом, где школьники осваивали приемы построения публичного выступления с использованием презентаций, развивали навыки бесконфликтного общения, сотрудничества.

Практическое закрепление освоенных универсальных действий и ключевых образовательных компетенций достигалось технологией метода проектов. Данная технология достаточно полно представлена в научной литературе [2; 4; 5; 10; 12; 13]. Школьники на уроках иностранного языка, биологии были разделены на подгруппы по 4-6 человек. Использование дифференцированно-групповой формы работы дало возможность учителям лучше управлять учебно-познавательной деятельностью и применять личностно-ориентированный подход. Каждая группа получила задание подготовить на основе интернет-ресурсов проекты и презентации в формате MS PowerPoint, посвященные отдельным странам (иностранному языку), современным проблемам человечества (биология) по их собственному выбору.

За каждой группой был закреплен педагог-куратор из числа преподавателей, не предусматривалась возможность индивидуальных и групповых консультаций с другими педагогами и психологом. Под руководством куратора каждая группа учащихся разрабатывала собственный план работ с указанием промежуточных результатов и сроков их выполнения.

Следует отметить, что задание по созданию проекта было сформулировано так, что позволяло учащимся реализовать метапредметный подход в рамках как гуманитарного цикла (история, культурология, обществознание, литература и др.), так и естественнонаучного (биология, математика, география, химия). Включение в содержание проекта социальной проблематики, способствовало развитию не только учебно-познавательной, но также социально-трудовой и социально-политической (гражданской), культурно-досуговой ключевых образовательных компетенций школьников. Выступление старшеклассников со своими исследованиями проходило на итоговой научно-практической конференции в школе.

При разработке педагогического эксперимента нами принимались во внимание выделенные ключевые образовательные компетенции (учебно-познавательная, социально-трудовая, социально-политическая и культурно-досуговая) и обоснование их компонентного состава (когнитивный, функциональный, психологический, социальный компоненты). В связи с этим в рамках рассматриваемой проблемы у старшеклассников диагностировались следующие позиции:

- уровень интеллектуального развития учащихся;
- уровень творческих способностей учащихся;
- система ценностных ориентаций учащихся;
- уровень учебной мотивации;
- уровень развития способности сотрудничать.

Первые три измерения в совокупности свидетельствуют о том, в какой степени учащиеся овладели, во-первых, необходимым фактологическим материалом (знаниями), во-вторых, набором навыков и умений по его применению, в том числе и в незаданных, нестандартных ситуациях. Кроме того, практические навыки связываются с системой ценностных ориентаций учащихся. При этом особую роль играет интеллектуальное развитие учащихся, поскольку, перенося акцент в образовании на деятельность, компетентностный подход не отменяет ценности знания: именно знания являются тем потенциалом, ресурсом, даже фундаментом личности учащегося, на основе которых и происходит овладение ключевыми образовательными компетенциями.

Сравнение результатов тестирования, проведенного до начала педагогического воздействия и после его окончания, позволило сделать следующие выводы: 1) предложенная методика способствует расширению общего кругозора учащихся, развитию у них умений обобщать и классифицировать объекты, активному развитию когнитивной и функциональной компонент ключевых компетенций; 2) творческий характер заданий, работа в группах обусловили положительную динамику развития учебных мотивов и показателей уровня творческой активности испытуемых; 3) предлагаемые задания, помощь в выполнении их со стороны учителей, психолога, акцентуализация на уроках по дисциплинам проблемного тезауруса, выводящего на ценностные компоненты, возможность

интенсивно взаимодействовать со сверстниками и педагогами стали стимулом для коррекции ценностных ориентаций обучающихся.

Итак, при построении обучения на основе компетентностного подхода, формирование ключевых компетенций у старшеклассников будет успешным, если реализовывать следующие педагогические условия:

1. Повышение педагогической квалификации учителей осуществляется в процессе освоения ими метапредметного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов.

2. Изменить роль учителя в сторону инициатора самостоятельной образовательной активности учащихся.

3. Использовать постоянно и целенаправленно метапредметный подход на уроке и во внеурочной деятельности.

4. Внедрить современные инновационные методы обучения, которые позволяют ученикам занимать активную исследовательскую позицию, овладевать универсальными познавательными учебными действиями, решать творческие задания. Основными используемыми методами являются: метод проектов, веб-квест, творчески-проблемный.

5. Выполнять старшеклассникам два проекта в год (один гуманитарного профиля и один естественно-научного), в основе которых формулируется проблема на межпредметном уровне.

6. Применять диагностические методики, учитывающие структурные компоненты (когнитивный, функциональный, психологический, социальный) и специфику учебно-познавательной, социально-трудовой, социально-политической и культурно-досуговой ключевых образовательных компетенций учащихся.

7. Учитывать проектную деятельность при выставлении итоговых оценок за четверть (полугодие), т.к. она является универсальной межпредметной формой оценки учебных действий и ключевых образовательных компетенций.

Литература

1. Аргунова, М.В. Ключевые образовательные компетенции и оценка их сформированности / М.В. Аргунова // Математика в школе. – 2009. – № 6. – С. 21–24.
2. Блохин, А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дис... канд. педагогических наук: 13.00.01 / А. Л. Блохин. - Ростов-на-Дону, 2005.- 154с.
3. Голуб, Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / Г.Б. Голуб, Е.А. Перельгина, О.В. Чуракова. – Самара: Изд.дом «Федоров», 2006. – 176 с.
4. Голуб, Г.Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара. – Самара : Профи, 2001. – С. 13–18.

5. Дементьева, И.В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся старших классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Дементьева. – Челябинск, 2013. – 165 с.

6. Денисова, С.А. Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий: английский язык, направление подготовки «лингвистика»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Денисова. – Тамбов, 2015. – 174 с.

7. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

8. Жолдсбаева, С.А. Формирование социокультурной компетенции у старшеклассников школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Жолдсбаева. – Челябинск, 2014. – 215 с.

9. Ильина, М.В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Ильина. – Калининград, 2011. – 234 с.

10. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н.Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.

11. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса / Н.А. Рыбакина // Образование и развитие. – 2010. – № 4 (20). – С. 62–68.

12. Серых, Л.А. Образовательные межшкольные Интернет-проекты в г. Самаре 1998-2005 гг. Анализ и рекомендации авторам проектов / Л.А. Серых // Материалы дистанционного тура всероссийского конкурса «Качество образования, инновации и Интернет-технологии». – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. – С. 125-126.

13. Фатеева, И. А., Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании / И. А. Фатеева, Т. Н. Канатникова // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 376-378.

Pedagogical conditions of formation educational competencies of students

Sineva L.S.

The Municipal educational institution "Lyceum № 23"

The basis of modern education of schoolchildren is the competence model of learning, which requires changes in the organization of the educational process. This article analyzes the pedagogical conditions that will help the teacher to successfully form the key educational competencies in the development of senior pupils metasubject concepts in the framework of the vicious and extracurricular activities.

Key words: pedagogical conditions; key competencies; component composition competency; formation of competence; interdisciplinary approach in education; activity approach in teaching; project method

References

1. Argunova, M.V. Key educational competences and assessment of their formation / M.V. Argunova//the Mathematician at school. – 2009. – No. 6. – Page 21-24.
2. Blochin, A.L. Metod of projects as the personal focused pedagogical technology: yew ... edging. pedagogical sciences: 13.00.01/A.L. Blochin. - Rostov-on-Don, 2005. - 154 pages.
3. It is blue, G.B. Metod of projects – technology of the competence-based focused education: a methodical grant for teachers project managers of pupils of the main school / G.B. Golub, E.A. Pereyginina, O.V. Churakova. – Samara: Prod. house Fedorov, 2006. – 176 pages.
4. It is blue, G.B. Popytka of determination of competence as educational result / G.B. Golub, O.V. Churakova//Modern approaches to the competence-based focused education: seminar materials. – Samara: Pro, 2001. – Page 13-18.
5. Dementieva, I.V. Formation of design and research competence of pupils of high school: yew. ... edging. пед. sciences: 13.00.01 / I.V. Dementieva. – Chelyabinsk, 2013. – 165 pages.
6. Denisova, S.A. Metodika of formation of an educational and informative component of foreign-language communicative competence of students on the basis of information and communication technologies: English, direction of preparation "linguistics": yew. ... edging. пед. sciences: 13.00.02 / S.A. Denisova. – Tambov, 2015. – 174 pages.
7. Efremova, N.F. Competences of education: formation and estimation / N.F. Efremova. – М.: National education, 2012. – 416 pages.
8. Zholdsbayeva, S.A. Formation of sociocultural competence at seniors of boarding school: yew. ... edging. пед. sciences: 13.00.01 / S.A. Zholdsbayeva. – Chelyabinsk, 2014. – 215 pages.
9. Ilyina, M.B. Pedagogical conditions of formation of key competences of pupils of the main school: yew. ... edging. пед. sciences: 13.00.01 / M.V. Ilyina. – Kaliningrad, 2011. – 234 pages.
10. Pakhomova, N.Yu. Metod of the educational project in educational institution / N.Yu. Pakhomova. — 3rd prod., испр. and additional — М.: АРКТИ, 2005. — 112 pages.
11. Rybakina, N.A. The competence-based focused model of educational process / N.A. Rybakina//Education and development. – 2010. – No. 4 (20). – Page 62-68.
12. Gray, L.A. Educational interschool Online projects in Samara 1998-2005. Analysis and recommendations to authors of projects/L. A. Serykh//Materials of a remote round of the All-Russian competition "Quality of Education, Innovations and Internet Technologies". – Ulan-Ude: VSGTU, 2005. – Page 125-126.
13. Fateeva, I. A., the Method of projects as priority innovative technology in education / I.A. Fateeva, T.N. Kanatnikova//the Young scientist. – 2013. – No. 1. – Page 376-378.

Опорные конспекты как средство реализации метода наглядности в работе с умственно отсталыми обучающимися

Науменко Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры дефектологии Псковского государственного университета (ПсковГУ), kater-naum@rambler.ru

Настоящая статья посвящена изложению опыта применения в образовательном процессе (а именно, на уроках русского языка) одного из ведущих методов обучения – метода наглядности, в его конкретном воплощении – создание и внедрение в практику специальных папок с опорными конспектами, разработанных для умственно отсталых обучающихся. Данные папки носят именную характер, разрабатываются для каждого умственно отсталого обучающегося, и представляют собой собрание конспектов, алгоритмов, схем, таблиц, в которых в обобщенном, уплотненном, но емком и доступном для умственно отсталых обучающихся виде, излагается теоретический материал курса «Русский язык» за 5-10 классы. Обращение умственно отсталых обучающихся на уроках (и при выполнении домашнего задания в группах продленного дня) к опорным конспектам способствует повышению уровня интереса обучающихся к осваиваемому предмету и материалу, росту их заинтересованности в изучении родного языка и росту мотивированности обучения; причащает детей к последовательному изложению мыслей; позволяет представить изучаемый материал в доступной сознанию и пониманию умственно отсталых обучающихся форме; развивает абстрактное и логическое мышление, зрительную и слуховую память, воображение детей; оказывает положительное влияние на внимание, делая его более устойчивым и целенаправленным; позволяет снизить уровень тревожности и отвлекаемости умственно отсталых обучающихся на уроках русского языка.

Ключевые слова: русский язык, умственная отсталость, наглядность, опорные конспекты.

Современный образовательный процесс, изобилующий многочисленными методами и приемами, способствующими быстрому и долгосрочному запоминанию обучающимися излагаемого на уроках материала, по-прежнему выдвигает одним из ведущих методов обучения – метод наглядности.

Наглядность – это многочисленные образы, схемы, объекты, которые демонстрируются обучающимся с целью иллюстрации теоретического материала для более глубокого понимания и усвоения последнего. Вот почему обращение к наглядности было и остается столь частым, независимо от того, о каком предмете школьной программы идет речь [5].

Когда речь идет об обучении умственно отсталых детей вопрос о необходимости обращения к наглядному материалу не вызывает сомнений. Однако, следует сразу оговориться: наглядность, столь необходимая умственно отсталым обучающимся, может стать камнем преткновения, так как слишком частое, неумелое и нецелесообразное обращение к рассматриваемому методу обучения, только отвлекает обучающихся от изучаемого материала [3]. Следовательно, когда мы говорим об обучении «особенных» детей, то должны помнить, что обращение к наглядному материалу должно строго соответствовать тематике урока, подтверждать и иллюстрировать ее и помогать обучающимся понимать и запоминать излагаемый учителем материал.

Чтобы не быть голословными, мы хотим представить в данной статье опыт нашего применения метода наглядности на уроках русского языка для обучающихся с умственной отсталостью 5-10 классов. Как показала наша практика, современные учебники русского языка для умственно отсталых обучающихся изобилуют сложными и непонятными для детей правилами. Между тем, переформулировка, упрощение представленных в учебниках правил приводит к тому, что обучающиеся легче и быстрее их запоминают и обретают навык их применения на практике. Но, если мы переформулировали правило, рассказали его обучающимся, а в учебнике его нет (или оно прописаны иначе), то где и как смогут они его повторить и выучить. Наличие таковой проблемы привело нас

к мысли о необходимости разработки и внедрения в практику специально созданных для умственно отсталых детей (и адаптированных для них) опорных конспектов (как одного из вариантов практического воплощения метода наглядности). Нами были разработаны и отданы в пользование каждому из наших обучающихся специальные папки с опорными конспектами, представляющие собой распечатанные схемы, сигналы, таблицы, алгоритмы и т.п., в которых наглядно и просто представлены все изучаемые по предмету «Русский язык» («Деловое и творческое письмо») правила с 5 по 10 класс. Данные папки являются именными, хранятся у каждого ребенка на протяжении всех лет его обучения в основной школе; на каждом уроке данные папки лежат на столах обучающихся и последние могут обращаться к ним как в случае необходимости, с целью припомнить ранее пройденный материал, так и с целью изучения новых тем.

Опорные конспекты, которые мы предлагаем обучающимся, как следует из вышесказанного, не сводятся собственно к конспектам, а представляют собой особую форму организации теоретического материала в виде графических изображений, записей, пиктограмм, зрительно подчеркивающих соотношение зависимости явлений, характеризующих ту или иную языковую единицу. Опорные конспекты позволяют излагать теоретический материал в обобщенном, уплотненном, но емком и понятном виде.

Создавая опорные конспекты для наших обучающихся, мы опирались на следующие принципы:

- соответствие наглядности возрасту детей. В-первых, нельзя забывать о том, что одни и те же темы изучаются обучающимися в разных классах, однако дети растут, меняются, поддаются коррекции их познавательная сфера, личностные особенности и т.д., поэтому те таблицы, которые были им понятны в 5 классе, будут скучны в 9, следовательно, требуется их переработка. Вот почему в арсенале наших папок с опорными конспектами имеются несколько вариантов наглядного отражения того или иного правила в виде схемы, таблицы, сориентированные на разный возраст обучающихся. Во-вторых умственно отсталые обучающиеся – разнородная категория [3]. Нет двух абсолютно похожих детей с умственной отсталостью, даже если им поставлен одинаковый диагноз, поэтому, когда мы работаем над созданием папки с опорными конспектами, учитываем специфические особенности каждого обучающегося, для которого готовим данную папку (именно поэтому наши папки, как было сказано выше, именные);

- обращение к опорным конспектам на наших уроках осуществляется только тогда, когда это необходимо [1]. Следует сразу объяснить детям, что папка с конспектами, не просто книжка, которую можно полистать, а – главный помощник, к которому они обращаются в случае возникновения затруднений;

- опорные конспекты не должны быть перегружены материалом, в них необходимо включать только главное, существенное [1];

- слог опорных конспектов должен быть предельно прост и понятен умственно отсталым обучающимся;

- цветовая гамма должна быть предельно сдержанной; мы редко используем в опорных конспектах яркие цвета, поскольку они сильно отвлекают обучающихся от излагаемого в конспекте материала и рассеивают их внимание;

- обращение к опорному конспекту всегда должно сопровождаться чтением такового учителем и последующим его прочтением (вслух) обучающимися (если это новая тема); чтением вслух обучающимися в случае, если то или иное правило оказалось забытым всеми одноклассниками (или большинством); беглым просмотром конспекта обучающимся исключительно в тех случаях, когда учитель убежден в том, что ребенок знает правило, но подзабыл, и ему необходимо ухватить взглядом слова-опоры.

- опорными конспектами обучающимся разрешается пользоваться на уроках самостоятельной работы. Сразу отметим, что подобное послабление носит психологическую основу и доказало свою целесообразность. Умственно отсталые обучающиеся, оказавшись один на один с тем или иным заданием, часто теряются, хотя материал знают; они понимают, что на самостоятельной работе должны выполнить все без помощи учителя, однако само осознание того, что рядом с ними лежит папка со всеми опорными конспектами, и в нее в любой момент можно посмотреть, вселяет в них определенную уверенность в своих силах, и они легче справляются с самостоятельной работой, даже не обращаясь к имеющимся перед их глазами подсказкам;

- работа с опорными конспектами должна быть регулярной, постоянной и непрерывной; обучающимся необходимо привить навык обращения к опорным конспектам, как главному источнику знаний и помощнику. Несистематическое использование опорных конспектов приводит к тому, что обучающиеся, случайно столкнувшись с ними на отдельных занятиях, рассматривают как эпизодическую, не очень важную форму работы и не осознают, какую практическую помощь может оказать опорный конспект при усвоении теоретического материала и выполнении упражнений. Однако наш опыт (как, впрочем, и опыт многих других педагогов) показал, что систематическое обращение к опорным конспектам придает сложному многоплановому процессу обучения русскому языку цельность и стабильность;

- если учитель решает излагать правила учебника в форме опорных конспектов с определенной переформулировкой исходных правил, и приучает детей к опорным конспектам, то должен помнить о том, что в дальнейшем он может и должен требовать от обучающихся воспроизведения той формулировки, которая представлена в конспекте. Почему это так важно? Специалистам, работающим с умственно отсталыми обучающимися, известно, что последние легко теряются и не могут дать ответа на вопрос, если один и тот же вопрос зада-

вать им, используя разные формулировки [3]. Когда мы хотим получить ответ от умственно отсталого обучающегося мы должны задавать ему один и тот же вопрос одними и теми же словами. Тоже самое, и с правилами: если ребенок выучил правило именно так, а не иначе, а учитель начнет его спрашивать, предлагая иную схему ответа, умственно отсталый обучающийся растеряется и, в большинстве случаев, не сможет дать необходимого ответа. Вот почему так важно «закладывать» в память ребенка одну формулировку и впоследствии «пробуждать» в памяти именно ее;

- среди опорных конспектов обязательно должны быть такие, которые представляют собой показ образца действия (размышления), то есть – алгоритмы. Алгоритм представляет собой письменную фиксацию хода рассуждения, заставляющую обучающегося анализировать каждую выполненную операцию. Наш опыт работы с алгоритмами показал, что данная методика облегчает усвоение знаний, позволяет формировать у обучающихся правильные и полные обобщения уже на этапе первичного освоения материала; алгоритмы помогают обучающимся правильно рассуждать.

Обращение к папкам с опорными конспектами позволяет нам на уроках экономить время, устанавливать внутрипредметные связи между разными темами курса беспрепятственно и очень быстро. Когда мы проходим ту или иную тему (возьмем, например, тему «Имя прилагательное»), то рассматривать ее изолированно от всех остальных не получится (более того, работа с умственно отсталыми обучающимися предполагает регулярное повторение пройденного ранее материала). Мы вспоминаем с обучающимися 9 класса определение части речи – прилагательное (оно есть в учебнике), и припоминаем, что у прилагательного есть такая грамматическая категория, как падеж. Однако по ответам обучающихся понимаем, что они подзабыли падежи и падежные вопросы. Перед нами встает дилемма: быстро все напомнить на слух (но это бесполезно, умственно отсталые обучающиеся, не воспримут данную информацию), попросить ребят найти правило о падежах в учебнике (тогда можно забыть об оставшемся уроке, поскольку все отвлекутся, начнут листать, забудут, что искали и о чем, вообще, шла речь на уроке), кроме того, нельзя забывать о том, что данное правило, поскольку было изучено много лет назад, может вообще не содержаться в учебнике. Что делать?! На помощь приходят папки с опорными конспектами. Обучающимся предлагается найти правило в их папках (делают они это моментально, поскольку знают содержание своих папок и последовательность правил в них), и, открыв быстро необходимое правило, которое они уже знали ранее, в привычной для них формулировке, они быстро вспомнят подзабытый материал и воспроизведут его учителю. Кроме того, можно оставить, если это необходимо, открытые на странице с данным правилом, опорные конспекты и работать дальше.

Поскольку мы много уже сказали о необходимости и целесообразности использования опорных

конспектов на уроках русского языка для умственно отсталых обучающихся, назрела необходимости привести ряд примеров тех самых опорных конспектов, которые мы используем на практике. Вот лишь некоторые из них:

Опорный конспект №1

(нумерация конспектов представлена для данной статьи)

Знаки препинания в предложениях с однородными членами

Запятая ставится	1. Два и более однородных члена без союзов: (), (), () Звуки росли, крепили, ширились. 2. Однородные члены с повторяющимися союзами И - И: и (), и () И берег, и море молчали. Не то север, не то восток.
Запятая не ставится	1. Однородные члены с одним союзом И: () и () Красные и синие цветы. 2. Внутри группы однородных членов, соединенных попарно: {() и ()}, {() и ()} Мы собирали травы и ягоды, грибы и орехи.

Опорный конспект №2

ПРИСТАВКА ИЛИ ПРЕДЛОГ

(как разграничить приставку и предлог)

Алгоритм рассуждения

1. Читаем слово.

2. Задаем к слову вопрос.

3. Если слово отвечает на вопросы **ЧТО ДЕЛАЛ? ЧТО СДЕЛАЛ? ЧТО СДЕЛАЕТ?** и является глаголом, то перед нами **приставка** (пишем ее слитно со словом). Глагол с предлогами не употребляется:

побежал, накрошит, запишет

4. Если слово отвечает на другие вопросы и не является глаголом, то рассуждаем так: между предлогом и словом, перед которым он стоит, можно вставить другое слово или вопрос:

(на) стул – на новый стул;

(в) деревню – в (какую?) деревню.

Перед нами слово с предлогом, пишем их раздельно.

5. Между приставкой и оставшимся словом нельзя вставить другое слово или поставить вопрос:

(пере) ход

Нельзя задать вопрос пере (какой?) ход или вставить слово пере (долгий) ход. Перед нами слово с приставкой, приставку пишем слитно со словом.

Опорный конспект №3

Неопределенная форма глагола

Каждый глагол имеет особую форму, которая называется начальной или неопределенной формой.

Глаголы в неопределенной форме отвечают на вопросы «что делать?», «что сделать?».

Глаголы в неопределенной форме оканчиваются на: **-ть (ся), -ти, -чь:**

читать**ь**,
мыть**ся**,
нести**ти**,
испечь**ь**.

Опорный конспект №4

СПРЯЖЕНИЕ ГЛАГОЛОВ

II спряжение	I спряжение
Все глаголы на - ИТЬ (кроме брить, стелить);	Все остальные глаголы на - АТЬ,
7 глаголов на - ЕТЬ: терпеть, вертеть, обидеть, зависть, ненавидеть, видеть, смотреть;	- ЕТЬ,
4 глагола на - АТЬ: гнать, держать, дышать, слышать;	- ОТЬ,
	- УТЬ,
	- ЯТЬ,
	- ЫТЬ.

Опорный конспект №5

Имя существительное

самостоятельная часть речи, обозначающая предмет и отвечающая на вопрос «кто?» или «что?».

В предложении существительное бывает **подлежащим** (если отвечает на вопросы «кто?» или «что?»)

или **второстепенным членом** (если отвечает на остальные падежные вопросы).

Грамматические категории имени существительного

РОД		
мужской (он мой) конь, юноша	женский (она моя) страна, ночь	средний (оно мое) окно, поле

ЧИСЛО	
единственное стол, край	множественное столы, края

ПАДЕЖ	
Именительный	кто? что?
Родительный	кого? чего?
Дательный	кому? чему?
Винительный	кого? что?
Творительный	кем? чем?
Предложный	о ком? о чем?

Опорный конспект №6

Безударные окончания прилагательных

Безударное окончание прилагательного **проверяем вопросом.**

Безударное **окончание** у прилагательного будет таким же, как и у **вопросительного слова.**

Помните про твердый и мягкий варианты окончаний!

ый → добрый
Им. п. (какой?)

ий → хороший

ого → доброго
Р.п. (какого?)
его → хорошего

ому → доброму
Д.п. (какому?)
ему → хорошему

ого → доброго
В.п. (какого?)
его → хорошего

ым → добрым
Тв.п. (каким?)
им → хорошим

ом → добром
Пр.п. (о каком?)
ем → хорошем

Опорный конспект №7

Условные знаки.

Кто? Что? - подлежащее _____ .

Что делает? - сказуемое ===== .

Другие вопросы – второстепенные члены предложения — — — .

О, О, О - однородные члены.

_____ ===== . - **простое предложение.**

_____ ===== , _____ ===== . - **сложное предложение.**

Практика применения нами папок с опорными конспектами на уроках русского языка для умственно отсталых обучающихся уже дала и дает по сей день положительные результаты:

- способствует увеличению эффективности обучения (обучающиеся стали усваивать материал осмысленней, более заинтересованно, на длительный период);

- способствует созданию доброжелательной, спокойной атмосфера на уроке, позволяющей вести совместную эффективную работу;

- способствует развитию речи обучающихся, позволяет формировать навык грамотного изложения собственных мыслей; приучает детей к ло-

гическому, последовательному изложению мыслей (особенно в этом направлении продуктивна работа с алгоритмами);

- применение опорных конспектов оказывает положительное влияние на психику умственно отсталых обучающихся. Обучающиеся становятся более спокойными и уравновешенными, зная, что у них под рукой всегда есть подсказка, которой можно воспользоваться; не столь быстро и сильно утомляются; внимание обучающихся становится устойчивым, целенаправленным, снижается отвлекаемость;

- происходит коррекция и развитие воображения умственно отсталых обучающихся;

- создается ситуация успеха, которая неизменно приводит к зарождению у умственно отсталых обучающихся уверенности в себе, в собственных силах, знаниях, способностях, что, в свою очередь, порождает интерес к изучению предмета «Русский язык» (на уроках по освоению которого обучающийся успешен), желание узнавать новое о родном языке, следовательно и желание учиться.

Таким образом, предлагаемые нами для внедрения в учебный процесс папки с опорными конспектами по русскому языку для умственно отсталых обучающихся облегчают восприятие теоретического материала, способствуют его быстрому, долгосрочному, обдуманному запоминанию, поскольку при подобном представлении учебного материала наглядно демонстрируются логические связи между явлениями языка, материал усваивается и далее предлагается для воспроизведения в константной, понятной для обучающихся форме.

Литература

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2004. 316 с.

2. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева/ Под ред В. А. Сластенина. - 2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2002. 272 с.

3. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогики: Учеб. пособие /Авт.-сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. - М.: Классикс Стиль. 2005. 247 с.

4. Екжанов, Е. А., Резникова, Е. В. Основы интегрированного обучения. - М.: Дрофа, 2008. 210 с.

5. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Учпедгиз, 1960. 311 с.

6. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 474 с.

7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

8. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учи-

телей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2005. 112 с.

9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др./Под ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. 512 с.

10. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. М.: Академия. 2002. 160 с.

11. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида: 5-9 классы / Под. Ред. И. М. Бгажноковой. Москва: Просвещение, 2010. 290 с.

12. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений 8 вида 5-9 классы / Под. Ред. В. В. Воронковой.: В 2 сб. / Под ред. В. В. Воронковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Сб. 1. 232 с.

13. Ратнер, Ф. Л., Юсупова, А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе здоровых детей. - М.: ВЛАДОС, 2006. 175 с.

14. Рубинштейн, С. Я. Психология детей с умственной отсталостью. СПб.: Питер. 2004. 384 с.

15. Саютина, С. В. Использование технологии опорных конспектов // Педагогический опыт: от теории к практике : материалы Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 30 апр. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 61-64.

Basic abstracts as a presentation method implementer in work with mentally retarded students

Naumenko E.V.

Pskov state university (Pskov State University)

The present article is devoted to statement of experience of application in educational process (namely, at Russian lessons) one of the leading methods of training – a presentation method, in his concrete embodiment – creation and introduction in practice of the special folders with basic abstracts developed for mentally retarded students. These folders have personalized character, are developed for each mentally retarded student, and represent a collection of abstracts, algorithms, schemes, tables in which in a look, generalized, condensed, but capacious and available to mentally retarded students, theoretical material of the course "Russian" for 5-10 classes is stated. The address of mentally retarded students at lessons (and when performing homework in day-care centers) to basic abstracts promotes increase in level of interest of students in the mastered subject and material, growth of their interest in studying of the native language and growth of motivation of training; accustoms children to consecutive statement of thoughts; allows to present the studied material in a form available to consciousness and understanding of mentally retarded students; develops abstract and logical thinking, visual and acoustical memory, imagination of children; exerts positive impact on attention, doing it steadier and purposeful; allows to reduce the level of uneasiness and an otvlekayemost of mentally retarded students at Russian lessons.

Keywords: Russian, intellectual backwardness, presentation, basic abstracts.

References

1. Aksenova, A.K. Metodika of training in Russian at special (correctional) school: studies. for student. дефектол. Fak. Pedvuzov. - M.: Gumanitar. prod. VLADOS center. 2004.
2. Goneev, A. D., etc. Fundamentals of correctional pedagogics: Studies. a grant for student. высш. пед. studies. institutions / A.D. Goneev, N.I. Lifintseva, N.V. Yalpayeva/Under ред V.A.

- Slastenina. - 2nd prod., reslave. - M.: Academy, 2002. 272 pages.
3. Graborov, A. N. Fundamentals of oligophrenopedagogics: Studies. a grant/bus - сост. V.G. Petrova, T.V. Shevyreva. - M.: Классик Style. 2005. 247 pages.
 4. Ekzhanov, E. A., Reznikova, E. V. Bases of the integrated training. - M.: Bustard, 2008. 210 pages.
 5. Zankov, L.V. Naglyadnost and activization of pupils in training. M.: Uchpedgiz, 1960. 311 pages.
 6. Kukushin, V. S. Theory and technique of training. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. 474 pages.
 7. Training of children with violations of intellectual development: (Oligophrenopedagogics): Studies. a grant for student. высш. пед. studies, institutions / B.P. Puzanov, N.P. Konyaeva, B.B. Gorskin, etc.; Under the editorship of B.P. Puzanov. - M.: Publishing center "Akademiya", 2001. 272 pages.
 8. Pakhomova, N.Yu. Metod of the educational project in educational institution: A grant for teachers and students of pedagogical higher education institutions. - 3rd prod., испр. and additional - M.: ARKTI, 2005. 112 pages.
 9. Pedagogics: pedagogical theories, systems, technologies: studies. a grant for student. Wednesdays. пед. studies. institutions / S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shiyanov, etc. / Under the editorship of S.A. Smirnov. - 4 prod., испр. - M.: Publishing center "Akademiya", 2000. 512 pages.
 10. Petrova, V.G. Psikhologiya of mentally retarded school students: Manual / V.G. Petrova, I.V. Belyakova. M.: Academy. 2002. 160 pages.
 11. Programs of special (correctional) educational institutions 8 of a look: 5-9 classes / Under. Edition of I.M. Bgzhnokova. Moscow: Education, 2010. 290 pages.
 12. Programs of special (correctional) educational institutions 8 of a look 5-9 classes / Under. Edition of V.V. Voronkova.: In 2 сб. / Under the editorship of V.V. Voronkova. M.: Gumanit. prod. VLADOS center, 2001. - Сб. 1. 232 pages.
 13. Ratner, F. L., Yusupova, A. Yu. The integrated training of children with limited opportunities of health in the company of healthy children. - M.: VLADOS, 2006. 175 pages.
 14. Rubenstein, S.Ya. Psikhologiya of mentally retarded children. SPb.: St. Petersburg. 2004. 384 pages.
 15. Sayutina, S. V. Use of technology of basic abstracts//Pedagogical experience: from the theory to practice: materials Mezhdunar. науч. – практ. конф. (Cheboksary, 30 Apr. 2017) / редкол.: O.N. Shirokov [etc.] – Cheboksary: TsNS "Interaktiv plus", 2017. – Page 61-64.

Социально-педагогическая работа с детьми с ОВЗ в условиях реабилитационного центра

Новоселова Оксана Богдановна

аспирант, кафедра
теория и методика физического воспитания адаптивной физической культуры и спорта, Югорский Государственный Университет, oksana-vuieva@mail.ru

В статье рассмотрены особенности социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра. Автором приведена статистика общего количества детей с ОВЗ, рассмотрено различное отношение населения к указанной категории детей и их образованию. Намечены основные пути социально-педагогической работы в отношении указанных детей.

Ключевые слова: Дети, ограниченные возможности здоровья, реабилитация.

Актуальность исследования обусловлена малой распространенностью в публикациях опыта отдельных реабилитационных учреждений, отсутствием научно-методической стратегии, обосновывающей единые социально-педагогические подходы к реабилитации на всех этапах специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ, преемственности в проведении реабилитационных мероприятий. Это определяет социально-педагогическую значимость проблемы реабилитации детей с ОВЗ и ставит перед различными организациями — образования, социальной защиты, культуры — задачи разработки перспективных направлений социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ.

Цель статьи заключается в исследовании эффективной социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра.

Задачи исследования:

- 1) статистический анализ количества детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) теоретико-методологическое исследование социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Методы исследования – анализ статистических данных, исследование научных трудов по теме статьи.

На каждом историческом этапе развития ответственного государства призранию, т.е. защите, социально незащищенных групп населения уделялось большое внимание. Особенно выделялась категория «особых» детей¹.

За последние двадцать лет в России и в мире наблюдается тенденция к увеличению численности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: если в 2010 г. в России насчитывалось 519 тыс. детей-инвалидов, то в 2016 г. этот показатель достиг 617 тыс. детей-инвалидов².

Проведя анализ разработанности нормативно-правовой базы по теме исследования, можно сделать вывод, что защита детей с особыми нуждами и потребностями является стратегическим на-

¹ Агулина С.В. История социальной работы: учебное пособие / С.В. Агулина. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. – 250 с.

² Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 72 с., ил.

правлением государственной социальной политики на современном этапе.

Отсутствие мобильности, гиперопека родителей, заикленность на лечении, авторитарный климат лечения, ограниченная личная ответственность и отсутствие опыта принятия решений часто приводят к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья воспринимают себя как менее компетентных и адаптированных к жизнедеятельности.

Правильно организованная социально-педагогическая работа с такими детьми является залогом их успешной социализации в обществе.

Одновременно, большинство населения по-прежнему убеждено, что дети с ОВЗ должны обучаться в специализированных школах. Массовый опрос 2016 г. показал, что на такое убеждение не влияют ни пол, ни возраст, ни образование, ни материальное положение респондентов и их место проживания. Возможно оно основано на сформировавшихся ранее ценностях, а также на информации об инфраструктурной неприспособленности общеобразовательных школ к инклюзивному обучению¹.

Наряду с этим фиксируется достаточно заметное изменение убеждений респондентов в том, что совместное обучение детей с ОВЗ и детей без ограничений возможностей здоровья может быть благоприятно для этих категорий детей. Думается, что, с одной стороны, респонденты демонстрируют внешне одобряемое соответствие новым общественным убеждениям, которые постоянно в последние 5 лет активно транслировались в СМИ – «инклюзивное обучение – это благо для всех и для детей-инвалидов особенно». А, с другой стороны, их ответы на конкретизирующие вопросы выявили внутреннее несогласие с социально одобряемой точкой зрения².

Тем не менее, образование детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования любого государства, в том числе и Российского.

На сегодняшний день в практике реабилитационных и образовательных учреждений обсуждаются актуальные междисциплинарные вопросы, возникающие в ходе социально-педагогической работы с детьми с ОВЗ, по учету пожеланий родителей в процессе образования, реабилитации и абилитации детей с ОВЗ, а также необходимостью соблюдению требований Законов РФ: «Об образовании» о доступности инклюзивного образования, а также закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты ... в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов». Реабилитация инвалидов в последнем рассматривается как «система и процесс полного или частичного восстановления способности инвалидов к бытовой,

общественной ... деятельности и направлена на устранение или возможно более полную компенсацию ... в целях: социальной адаптации инвалидов, достижения ими самостоятельности, ... независимости и интеграции в общество». Психолого-педагогическая реабилитация ребенка с ОВЗ понимается как рекомендация оптимальных для развития ребенка психолого-педагогических (образовательных) условий.

Эффективность социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья зависит от ряда условий:

1. Социально-педагогическая работа должна быть комплексной и сопровождаться медицинской реабилитацией. Восстановление физических и психических функций организма позволит решать проблемы вхождения ребенка в социальную среду.

2. Необходимо организовать индивидуальную среду для каждого ребенка, позволяющую найти ему применение в жизни, интересный для него вид деятельности, друзей, способствующих развитию познавательной, эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной сфер ребенка.

3. Повышение компетентности, психолого-педагогической культуры родителей, вооружение их технологиями, методиками развития и социальной адаптации детей с особенностями развития.

4. Социальное партнерство и поддержка ответственности в любых формах помощи таким детям³.

Социально-педагогическая работа с детьми с ОВЗ представляет собой, по нашему мнению социальную-педагогическую реабилитацию, которая решает задачи успешной интеграции ребенка с ОВЗ в общество с целью обеспечения полноценности и разносторонности процесса социализации, предупреждения развития возможных негативных ситуаций. Иными словами, в определенном смысле успех реабилитации социально-педагогической направленности во многом зависит от успеха различных форм реабилитационной помощи. Тем не менее, именно реабилитация социально-педагогической направленности обеспечивает своеобразный итоговый успех процесса в целом.

Выделим компоненты эффективной деятельности социального работника/педагога:

1. Регулярный контакт.
2. Акцент на способностях ребенка, а не на их отсутствии.
3. Использование вспомогательных материалов, пособий для родителей.
4. Семья — в центре внимания. Внимание к более широкому спектру потребностей (речь идет не только о ребенке, но и всей семье).
5. Организация групп поддержки, где обсуждают успехи и проблемы⁴.

³ Жигарева Н.П. Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты: учебно-практическое пособие / Н.П. Жигарева. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К°», 2017. – 216 с.

⁴ Чернецкая А.А. Технология социальной работы: учебник / А.А. Чернецкая и др. – Ростов н/Д: «Феникс», 2006. – 400 с.

¹ Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 72 с., ил.

² Там же.

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в поддержке и защите в силу своих особенностей. Для их успешной интеграции и адаптации в социуме нужно приложить немало усилий со стороны всех заинтересованных в этом сторон. Социально-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует комплексного подхода, объединения усилий органов образования, социальной защиты, образовательных учреждений разных типов, семьи, общественности.

Литература

1. Агулина С.В. История социальной работы: учебное пособие / С.В. Агулина. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. – 250 с.
2. Жигарева Н.П. Комплексная реабилитация инвалидов в учреждениях социальной защиты: учебно-практическое пособие / Н.П. Жигарева. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К°», 2017. – 216 с.
3. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. – 72 с., ил.
4. Чернецкая А.А. Технология социальной работы: учебник / А.А. Чернецкая и др. - Ростов н/Д: «Феникс», 2006. - 400 с.

Social and pedagogical work with children with OVZ in the conditions of the rehabilitation center

Novoselova O.B.

Yugra State University

In the article features of social and pedagogical work with children with disabilities in the conditions of the rehabilitation center are considered. The author presents the statistics of the total number of children with HIA, the different attitude of the population towards this category of children and their education is considered. The main ways of social and pedagogical work in relation to these children are outlined.

Keywords. Children, limited opportunities for health, rehabilitation.

References

1. Agulina S.V. History of social work: manual / S.V. Agulina. – Stavropol: SKFU publishing house, 2014. – 250 pages.
2. Zhigareva N.P. Complex rehabilitation of disabled people in institutions of social protection: educational and practical grant / N.P. Zhigareva. – 2nd prod. – M.: Dashkov and Co publishing trading company, 2017. – 216 pages.
3. The attitude of society towards children with limited opportunities of health and to disabled children. – M.: Fund of support of the children who are in a difficult life situation, 2017. – 72 pages, silt.
4. Chernetskaya A.A. Technology of social work: the textbook / A.A. Chernetskaya, etc. - Rostov N / Д: Phoenix, 2006. - 400 pages.

Обоснование программы обучения людей «третьего» возраста в Высшей народной школе

Шмони́на Наталья Ивановна

старший преподаватель, базовая кафедра истории, педагогики и психологии, Братский государственный университет, Natalya-shmonina@yandex.ru

В данной статье обращено внимание на проблемы людей «третьего» возраст – это ухудшение состояние здоровья, определенная переориентация жизненных интересов, потребностей, изменение социального статуса в обществе и семье, уменьшение количества выполняемых ролей и др. Поэтому важнейшая задача современного общества – это создание условий для дальнейшей самореализации людей «третьего» возраста. Наряду с организацией творческой и досуговой деятельности пожилых людей, необходимо создавать условия для организации их общественно-полезной деятельности, а также есть необходимость в создании условий для обучения, в результате которого пожилые люди могут удовлетворить одну из главных потребностей – потребность в познании. Цель нашей работы - разработка программы обучения людей «третьего» возраста. Программа направлена на дальнейшее развитие личности пожилого человека и удовлетворению основных потребностей, а также способствует развитию культурной, правовой, социальной, психологической и технологической компетентностей. Определена основная цель работы с людьми «третьего» возраста в Высшей народной школы – это создание условий для адаптации, социализации и самореализации людей третьего возраста к современным условиям жизни. Концептуальной основой программы является идея повышения самореализации, адаптации и социализации людей третьего возраста посредством их включения в социально-активную деятельность в ходе обучения в Высшей народной школе.

Ключевые слова: высшая народная школа; люди «третьего возраста»; демографическое старение населения; основные проблемы людей «третьего» возраста; особенности обучение людей «третьего» возраста; цель, задачи, принципы обучения людей «третьего» возраста.

Анализ проблем людей «третьего» возраста показал, что на сегодняшний день отношение к людям данной возрастной группы со стороны государства и общества изменилось. Но в то же время нерешенными остаются множество вопросов, касающихся адаптации к современным быстро меняющимся условиям жизни.

Люди «третьего» возраста - социально-демографическая группа населения, численность которой постоянно растет. По мере старения люди данной категории сталкиваются с множеством проблем: ухудшается состояние здоровья, происходит определенная переориентация жизненных интересов, потребностей, изменяется социальный статус в обществе, семье, уменьшается количество выполняемых ролей и т.д.

Когда человек выходит на пенсию, когда перестает заниматься профессиональной деятельностью, то начинает ощущать свою «ненужность», свое маргинальное положение в обществе и в своих глазах теряет свою значимость. У него занижается самооценка, он теряет целевые ориентиры на будущее, и очень часто направлен, только лишь, на «доживание». Людям «третьего» возраста не хватает общения, им необходимо чувствовать свою полезность и причастность, чтобы оставаться активными субъектами жизнедеятельности.

Поэтому важнейшая задача современного общества – это создание условий для дальнейшей самореализации людей «третьего» возраста, которые завершили свой профессиональный путь.

Мы сегодня вправе говорить о том, что наряду с организацией творческой и досуговой деятельности пожилых людей, необходимо создавать условия для организации их общественно-полезной деятельности (передача опыта молодым поколениям, волонтерская деятельность), но также есть необходимость в создании условий для обучения, в результате которого пожилые люди могут удовлетворить одну из главных потребностей (по А. Маслоу) – потребность в познании, а также потребность в самоактуализации.

Лозунг «Образование – через всю жизнь» – сегодня актуален как никогда. Образование в современном обществе рассматривается как важнейшее условие полноценной жизни людей любого

возраста, включая период старения. Как и для других категорий взрослых, для пожилых людей образование выступает важнейшим условием полноценной жизни в современном обществе. При этом образование, с одной стороны, помогает пожилым людям в разрешении жизненных проблем, с другой – способствует удовлетворению потребности в новой информации [1].

Для человека «третьего» возраста образование может выступать не только способом интеграции в коммуникативное и культурное пространство, но и средством, обеспечивающим развитие личности и соответственно способствовать психологической устойчивости. Таким образом, «образование пожилых – это составная часть образования, основной задачей которого является содействие всестороннему развитию человека в тот период его жизни, когда он достигает пенсионного возраста» [1].

Поэтому целью нашей работы и стала разработка программы обучения людей «третьего» возраста. Разработанная нами программа учитывает в первую очередь психологические особенности людей «третьего» возраста, их потребности и особенности обучения. Программа направлена на дальнейшее развитие личности пожилого человека и удовлетворению основных потребностей, а также способствует развитию культурной, правовой, социальной, психологической и технологической компетентностей.

Программа обучения в Высшей народной школе дает возможность людям «третьего» возраста получить определенный уровень знаний, умений и навыков, обрести уверенность в своих силах и реализовать потенциал физических, интеллектуальных ресурсов и свободного времени.

Занятия представляют собой лекции, базирующиеся на устной передаче знаний и восприятии этих знаний слушателями; семинары, которые основываются на дополнительном рассмотрении участниками группы отдельных проблем, затронутых на лекции; практикумы, предполагающие использование полученных знаний; экскурсии, направленные на расширение представлений об изучаемом предмете; творческие встречи, направленные на актуализацию творческих способностей пожилых людей.

Использование различных методов работы, таких как демонстрация, дискуссия, объяснение, игровые методы и просмотр видеоматериала помогут слушателям в полном объеме освоить материал и применить его в дальнейшем в практике.

Для достижения высокой результативности по всем модулям программы осуществляется тесное взаимодействие со специалистами заинтересованных организаций (медицинские работники, инспектор ДПС, участковый, сотрудники МЧС, педагоги и психологи, краеведы и историки и др.).

Диагностика интересов, когнитивных потребностей людей «третьего» возраста, осуществляемая до начала занятий в «Высшую народную школу», что позволяет согласовать возможности учреждения и запросы обучающихся для выбора опти-

мальной образовательной стратегии, стиля и характера обучения в рамках отдельного модуля.

Цель программы: создание условий для адаптации, социализации и самореализации людей третьего возраста к современным условиям жизни.

Концептуальной основой программы является идея повышения самореализации, адаптации и социализации людей третьего возраста посредством их включения в социально-активную деятельность в ходе обучения в Высшей народной школе.

Задачи программы:

1. Дать представление об основах медицинских знаний, здоровом образе жизни.

2. Научить применять эти знания для повышения качества жизни.

3. Актуализировать знания об истории и культуре.

4. Сформировать определенный уровень компьютерной грамотности.

5. Повысить уровень психологической грамотности.

6. Повысить уровень социально-правовой грамотности.

В качестве основных принципов, заложенных в программу, выделены:

- принцип равенства;
- принцип индивидуализации обучения;
- принцип опоры на опыт;
- принцип инновационности;
- принцип рефлексивности
- принцип здоровьесбережения и др.

Для реализации поставленных задач в программе предусмотрены следующие направления работы (модули):

- краеведение и культура;
- активное долголетие;
- основы психолого-педагогических знаний;
- информационно технологии;
- социально-правовые знания.

Слушатели ВНШ посещают библиотеки, музеи, концертные залы, что способствует расширению кругозора граждан пожилого возраста, способствует пополнению знаний об истории родного края, осмыслению культурных традиций, ценностей. Участие граждан пожилого возраста в различных конкурсах, выставках, концертах как процесса включения в активную социальную жизнь формирует новый облик старости: активной, деятельной, наполненной жизненной энергией, оптимизмом и новым смыслом.

При разработке занятий учитываются возрастные и психофизиологические особенности слушателей Высшей народной школы, а также их адаптивные возможности. На каждом занятии задействован жизненный и профессиональный опыт людей «третьего» возраста, что способствует актуализации прошлого опыта как нужного и важного пласта знаний, умений, навыков и компетенций для передачи молодым поколениям.

Все занятия в ВНШ позволяют с пользой проводить свободное время, дают возможность общаться, обмениваться мнениями, обсуждать актуальные вопросы, делиться своими знаниями, рас-

ширять круг общения и интересов людей «третьего» возраста, а так же помогают: адекватно реагировать на происходящее в общественной и культурной жизни изменения; подготавливают к использованию новых возможностей, предоставляемых постоянно обновляющейся жизнью; избежать очевидных, традиционных решений, выдвинуть нестандартные, неординарные идеи; удовлетворять одну из основных человеческих потребностей - потребность в самореализации.

Эффективность внедренной нами программы нами оценивалась по таким критериям как: уровень усвоенных знаний и умений; степень удовлетворенности участием в программе; уровень самоактуализации личности до и после включения в программу.

Литература

1. Агапова О. Образование пожилых людей в российском сообществе: к постановке проблемы // Образование пожилых людей: перспективы для общества и человека. Материалы Международной конференции. Москва, 21-25 ноября 2000 г. – СПб, 2000. – С. 53 – 62.

Justification of the training program people of the «third» age in the Higher People's School

Shmonina N.I.

Bratsk State University

This article focuses on the problems of people of the "third" age - a deterioration in the state of health, a certain reorientation of vital interests, needs, changes in social status in society and the family, a reduction in the number of roles performed, etc. Therefore, the most important task of modern society - this is the creation of conditions for the further self-realization of people of the "third" age. Along with organizing the creative and leisure activities of the elderly, it is necessary to create conditions for the organization of their socially useful activity, and also there is a need for creation of conditions for training, as a result of which older people can satisfy one of the main needs - the need for cognition. The purpose of our work is the development of a program for training people of the "third" age. The program is aimed at further developing the personality of an elderly person and meeting basic needs, and also contributes to the development of cultural, legal, social, psychological and technological competencies. The main goal of working with people of the "third" age in the Higher People's School was defined: creating conditions for the adaptation, socialization and self-realization of people of the third age to the modern conditions of life. The conceptual basis of the program is the idea of increasing self-realization, adaptation and socialization of people of the third age through their inclusion in socially active activities during the training in the Higher People's School.

Key words: the highest public school; people of the «third age»; demographic aging of the population; the main problems of people of the «third» age; features training people of the «third» age; purpose, objectives, principles of teaching people of the «third» age.

References

1. Agapova O. Education of elderly people in the Russian community: to statement of a problem//Education of elderly people: prospects for society and the person. Materials of the International conference. Moscow, on November 21-25, 2000 – SPb, 2000. – Page 53 – 62.

Девиантное поведение подростков: причинная обусловленность, виды, риски

Климов Максим Александрович

Студент ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», maxim7331@bk.ru

Ращикулина Елена Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», El.Rashchikulina@gmail.com

В статье представлена характеристика социальных качеств и специфических особенностей девиантных подростков. Проанализированы виды отклоняющегося поведения: гиперкинетическое расстройство поведения, агрессивное поведение, несоматизированное расстройство поведения, социализированное расстройство поведения. Причины девиантного поведения различны, прежде всего, это нарушения в развитии личности и ее социализации.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, дети «группы риска», факторы риска отклоняющегося поведения, социализация.

В последнее время поступки и действия подростков, все чаще противоречат правовым и нравственным нормам поведения. Такое поведение подростков называется девиантным.

Девиантное поведение людей зависит от ряда причин: во-первых, от уровня развития социальной среды; во-вторых, от диспропорций в функционировании самой социальной системы; в-третьих, от степени адаптации к внутренним и внешним условиям существования. Важным фактором отклонений в поведении являются противоречия интересов различных слоев групп населения. Столкновение и обострение интересов в обществе, является естественным процессом и возникает в результате взаимодействия социальных групп, социальных институтов, государства и общества.

Отклоняющееся поведение связано с неадекватным отражением в сознании части людей процесса развития и функционирования общественных отношений. Выделяют два вида такого несоответствия. Во-первых, взгляды и настроения, сложившиеся на предыдущем этапе общественного развития, нередко вступают в противоречие с новыми условиями. Во-вторых, в ходе практической деятельности возникают или оживляются представления, которые односторонне трактуют смысл и направленность преобразований [4].

Можно выделить причины отклонений для групп «риска». Но сначала более тщательно рассмотрим такие понятия как: риск, дети «группы риска».

Термин «риск» означает вероятность, как правило, чего-то отрицательного, нежелательного, что возможно может произойти. Следовательно, если речь идет о детях «группы риска», имеется в виду то, что данные дети в большей мере находятся под влиянием нежелательных факторов, которые в свою очередь могут сыграть свою роль в поведении ребенка.

Ученые, занимающиеся данной проблемой, выделяют разные группы факторов, которые позволяют отнести детей разного возраста к данной категории. Согласно взглядам Е. И. Казаковой факторы риска, которые влекут за собой возможную опасность для ребенка, можно разделить на три основные группы: психофизические, социальные и педагогические.

Подобный подход и у В.Е. Летуновой, исследователь классифицирует факторы риска на следующие группы: медико-биологические (группа здоровья, наследственные причины, врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом

развитии, условия рождения ребенка, заболевания матери и ее образ жизни, травмы внутриутробного развития и т.д.); социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе: бегство, бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное поведение, употребление спиртных напитков, наркотиков и т.д.); психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушения общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неудачи в деятельности, неудачи в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.); педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития детей и темпа обучения, преобладание отрицательных оценок, неуверенность в деятельности, отсутствие интереса к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника и т.д.).

Понятие «дети группы риска» включает в себя группы таких детей как: дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинко-патологической характеристики; дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации.

Исследования такой категории детей как «группа риска» дает возможность обратить внимание на следующие социальные качества и специфические особенности данной группы: отсутствие навыков гигиены, неумение вести себя за столом; беспомощность в приспособлении к окружающей среде, к новым условиям; гиперсексуальность, нарушение половой ориентации; кражи, лицемерие, утрата значения людского существования, враждебность; лень, отсутствие интереса к труду; недостаток ценностных ориентаций, дефицит норм морали и нравственности, установленных в обществе, бездуховность; отсутствие умения контактировать с людьми, проблемы в установлении контактов со взрослыми и ровесниками, отчужденность и недоверие к окружающим, безразличие по отношению к ним; патологии в формировании эмоциональной сферы; интеллект находится на достаточно низком уровне, что не дает возможность правильно понимать общественные нормы, правила, и придерживаться их; недостаточное сформированное чувство ответственности за совершенные проступки, равнодушие по отношению к тем людям которые связали с ними свою жизнь, ревность по отношению к ним; потребительское отношение к близким, к обществу и государству; низкая самооценка, нерешительность, отсутствие постоянных друзей и помощи с их стороны; волевая сфера не сформирована, отсутствует целе-

устремленность направленная на будущую жизнь; отсутствие планов на жизнь, несформированность жизненных ценностей, возникновение потребностей только в еде, в одежде, в развлечении; низкая социальная активность, желание быть незаметным, не привлекать к себе внимания; склонность к аддитивному (саморазрушающему) поведению - злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами, обычно без признаков зависимости (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ и т.д.); это может служить своеобразной регрессивной формой психологической защиты.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что детям, которых относят к «группе риска» свойственны не только отклонения в поведении, но и в личностном развитии, нарушение социализации в широком смысле.

Существуют следующие причины отклонений для групп «риска».

Социальное неравенство, выражается в низком уровне жизни основной части населения, в разделении общества на богатых и бедных.

Низкий морально-нравственный уровень развития общества влияет на морально-этический фактор девиантного поведения. Жизнь общества напоминает базар при переходе к рыночной экономике, так как все можно продать и купить, даже человеческие жизни. Падение нравов и деградация выражаются в массовой алкоголизации, распространении наркомании, бродяжничестве, правонарушениях, насилии.

Нарушение норм, игнорирование советов и рекомендаций детьми и подростками привлекает к себе внимание со стороны общества, школы, семьи. Считается, что такое поведение не соответствует общепринятым социальным нормам в обществе (нравственным, правовым и т.д.) и является девиантным в соответствии с мнением Е.В. Змановской, доктора психологических наук [3]. Его особенностью являются деликвентные, антидисциплинарные, антисоциальные, аутоагрессивные и противоправные поступки. Они по происхождению обусловлены отклонениями в реагировании и развитии личности. Такое поведение чаще всего является реакцией подростков и детей на жизненные обстоятельства. Возможность отклонений проявляющихся в поведении связано с особенностями социального окружения, физического развития и условиями воспитания. Упреки или намеки по поводу внешности со стороны окружающих искажают поведение, вызывают бурные аффекты. На поведение так же влияет половое созревание. В этот период раннего полового развития возникает психико-эмоциональное расстройство, то есть агрессивность, вспыльчивость, претенциозность. При позднем половом развитии появляется несобранность, импульсивность, медлительность. Причиной девиантного поведения могут быть психологические особенности личности. Например, у младших подростков наблюдаются диспропорции в темпах и уровне развития личности: становится неустойчивой эмоциональность, частые смены настрое-

ния, возникают притязания с окружающими в результате появления чувства взрослости.

Стремление подростка к самостоятельности приводит к столкновениям и недопонимания, к вспышкам аффекта на критику внешних данных и оценку физических способностей. В подростковом возрасте отмечается не стабильное настроение в одиннадцать, тринадцать лет у мальчиков, в тринадцать, пятнадцать лет у девочек, в этом же возрасте наблюдается выраженное упрямство, и увеличивается диапазон социальных ролей подростка. Освоение социальных ролей происходит с трудом и влечет за собой отклонения в поведении, эмоциональное напряжение. Можно выделить следующие поведенческие отклонения:

- гиперкинетическое расстройство поведения, которое характеризуется чрезмерной активностью и не завершенностью дел, низкой усидчивостью в деятельности, требующей умственной активности.

Характерной особенностью поведенческих отклонений являются: импульсивность, безрассудность, необдуманные поступки, приводящие к нарушениям правил и созданию угрозы для жизни и здоровья, склонность получать дисциплинарные взыскания. Не чувствуют дистанции в общении со взрослыми и не выражают любви к маленьким детям, заниженная самооценка.

- расстройство поведения ограничивающееся семьей, антисоциальное или агрессивное поведение.

Характерной особенностью данного поведения является грубое протестующее поведение при взаимоотношении с близкими людьми проявляющееся дома. Примером может быть: воровство из дома, поджоги дома, разрушения вещей и т.д.

- несоциализированное расстройство поведения.

Особенностью, считается сочетание агрессивного поведения с нарушениями социальных правил и взаимоотношений с другими детьми, отсутствие друзей, общения со сверстниками, изоляция от них, непопулярность. А так же проявляется негодование, несогласие, жестокость, отсутствие доверия. Примером может быть: хулиганство, насилие и жестокость или вымогательство, неконтролируемая ярость, вспышки гнева, драки.

- социализированное расстройство поведения.

Отличительной особенностью является агрессивное поведение, возникающие у общительных подростков или асоциальное поведение (пропуски уроков, побег из дома, грубость, лживость, воровство, вымогательство). Для данной группы поведения характерно: делинквентное поведение, которое подразумевает поступки, мелкие провинности, не относящиеся к криминалу, но пресекаемые в судебном порядке. Примером может быть: прогулы школьных занятий, насилие в отношении слабых и маленьких, угон техники, вымогание денег, вовлечение в антисоциальные компании, мошенничество, спекуляция, вызванные недостатком воспитания.

Аддиктивное поведение, употребление в подростковом возрасте алкоголя и наркотиков в ре-

зультате пьянства родителей и начала наркомании. Как правило, во многих случаях, в этом возрасте начинаются алкоголизация и наркотизация. Согласно, статистики более трети подростков употребляют алкоголь, и пробуют наркотики из-за интереса, любопытства, чувства взрослости, самоутверждения (быть своим в компании) или ради изменения своего психического состояния для веселого настроения, раскованности, самоуверенности.

Проявление пагубной зависимости следует за интересом попробовать что-то новое, а впоследствии организм не мыслит своего существования без наркотиков или алкоголя.

Многочисленные несоответствия нормам общества, имеют общие причины, приводящие к их росту и распространению. В развитии общества выделяют объективные и субъективные причины, проявляющиеся в дисгармонии взаимодействия личности с социальной средой и не соответствующие существующей нормативной системе. Иногда одна и та же причина может быть социально одобряемой и не одобряемой.

Учёные, занимающиеся анализом причин девиантного поведения детей выделяют следующие группы факторов:

- биологические факторы выражаются в существовании неблагоприятных физических или анатомических особенностей организма человека, затрудняющих его социальную адаптацию. Причем здесь речь идет, конечно, не о специальных генах, фатально обуславливающих девиантное поведение, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической коррекцией требуют также и медицинской. К ним относятся:

- генетические, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы.

- психофизиологические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям;

- физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно - соматического склада человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению системы межличностных отношений в коллективе, особенно у детей в среде сверстников.

- психологические факторы включают в себя наличие у ребенка психопатии или акцентуации отдельных черт характера. Эти отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающих неадекватные реакции.

- социально-педагогические факторы выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат

половозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта.

- социально - экономические факторы включают социальное неравенство; расслоение общества на богатых и бедных; обнищание значительной массы населения; ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка, безработицу, инфляцию и, как следствие, социальную напряженность.

- морально - этические факторы проявляются с одной стороны, в низком морально-нравственном уровне современного общества, разрушении ценностей, в первую очередь духовных, в утверждении психологии «вещизма», падения нравов; с другой - в нейтральном отношении общества к проявлениям девиантного поведения.

Таким образом, среди причин девиации выделяют: противоречивость интересов личности, корысть, пренебрежение общественными интересами, желание самоутвердиться, различия в нравственных позициях, обусловленные несовпадением уровней личной культуры, конкретных жизненных целей и выбора средств их достижения и другие.

Литература

1. Арапова П.И. Педагогическое сопровождение выбора жизненного пути подростков с девиантным поведением // Вестник Волжского университета им В.Н. Татищева, (2013), 1 (март), 43-48.
2. Бородина Н.В., Мушкина И.А., Садилова О.П. Анализ отечественного и зарубежного опыта в профилактике делинквентного поведения подростков // Путь науки. 2 (2014), 9 (ноябрь), 31-37.
3. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Мальцева Н.В. Природа и причины девиантного поведения детей и подростков // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2012. № 1. С. 37-42.
5. Полуэктова Н.М., Смирнова А.Н. Роль системы отношений личности подростка в профилактике девиантного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, (2014), 1 (март), С. 196-206.
6. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб. «Питер» 2010. – 432 с.
7. Смирнова А.Н. Ценностные ориентации и поведенческие риски подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология, (2011), 3(сентябрь), 351-358.

Deviant behavior of teenagers: causal conditionality, types, risks

Klimov M.A., Rashchikulina E.N.

Nosov Magnitogorsk State Technical University

The article describes the characteristics of social qualities and specific characteristics of deviant adolescents. The types of deviant behavior are analyzed: hyperkinetic behavioral disorder, aggressive behavior, non-specialized behavior disorder, socialized behavioral disorder. The causes of deviant behavior are different, first of all, they are violations in the development of the personality and its socialization.

Key words: adolescents, deviant behavior, children of the "risk group", risk factors for deviant behavior, socialization.

References

1. Arapova P.I. Pedagogical maintenance of the choice of a course of life of teenagers with deviant behavior//the Bulletin of the Volga university to them V.N. Tatishcheva, (2013), 1 (March), 43-48.
2. Borodino N.V., Mushkina I.A., Sadilova O.P. Analysis of domestic and foreign experience in prophylaxis of delinkventny behavior of teenagers//Way of science. 2 (2014), 9 (November), 31-37.
3. Zmanovskaya, E.V. Deviantologiya (Psychology of deviant behavior) of Studies. a grant for student. высш. studies. institutions / E.V. Zmanovskaya. — M.: Publishing center "Akademiya", 2003.
4. Maltseva N.V. Nature and reasons of deviant behavior of children and teenagers//Messenger of the Ishim state teacher training college of P.P. Yershov. 2012. No. 1. Page 37-42.
5. Poluektova N.M., Smirnova A.N. A role of system of the relations of the person of the teenager in prophylaxis of deviant behavior//Messenger of the St. Petersburg university. Sociology, (2014), 1 (March), Page 196-206.
6. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psychology and pedagogics. – SPb. St. Petersburg 2010. – 432 pages.
7. Smirnova A.N. Valuable orientations and behavioural risks of teenagers//Messenger of the St. Petersburg university. Sociology, (2011), 3 (September), 351-358.

Адаптация детей-мигрантов в образовательном пространстве школы

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, gdautova@mail.ru.

Загидуллин Артур Ильдарович,

аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, kazan-kfu@mail.ru.

В статье рассматривается актуальная проблема адаптации ребенка из семьи мигрантов к новым условиям жизни и школе. Авторы отмечают, что исследуя процесс адаптации ребенка из семьи мигрантов, целесообразно обозначить структурные компоненты миграции, которые определили бы место ребенка в образовательной политике региона. В статье дается описание программы применения комплекса мер, направленных на преодоление социально-психологических, педагогических, культурных, личностных проблем ребенка-мигранта, возникших из-за недостаточного уровня культурной и социальной адаптации, раскрывается модель, состоящая из трех уровней адаптации детей-мигрантов к новым социокультурным условиям.

Ключевые слова: адаптация, дети-мигранты, социокультурные условия.

Общественные перемены, происходящие в последние годы на мировой арене, в значительной степени влияют на политическую и социальную обстановку в мире, что сказывается на росте миграционных процессов. Ежегодно Российская Федерация принимает около 20 млн. граждан из других стран.

В Республике Татарстан на данный момент, по информации управления федеральной миграционной службы РТ, проживает более 63 тыс. иностранцев. Большая часть — 71,4% — приезжие из стран СНГ. 28,6%, или 21 805 человек, — граждане стран дальнего зарубежья.

Основная часть иностранных граждан предпочитает регистрироваться в наиболее крупных населенных пунктах области, так большая часть мигрантов становится на учет в городе Казани. Большая часть приезжих являются гражданами Казахстана, Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана, Азербайджана и др.

Одной из самых социально незащищенных категорий мигрантов являются дети. Несовершеннолетние мигранты в процессе адаптации испытывают множество социальных, психологических, педагогических проблем и нуждаются в социально-педагогической поддержке.

В международных и российских документах, таких как Конвенция ООН (1951), Конвенция о правах ребенка (1989), Закон Российской Федерации «О беженцах» (1993), отмечается, что дети-мигранты наделены теми же социальными, экономическими, культурными правами, что и дети, живущие в стране. Социальная помощь детям мигрантов должна заключаться не только в обеспечении им естественно-антропологических потребностей, но и дать возможность сформировать духовно-культурные и агентно-профессиональные навыки. Этими вопросами занимаются общеобразовательные учреждения города Казани.

Исследуя процесс адаптации ребенка из семьи мигрантов, целесообразно обозначить структурные компоненты миграции, которые определили бы место ребенка в образовательной политике региона:

- социальный статус семьи (родители, занимающие высокое социальное положение и те, у кого социальный статус ниже);
- национальная принадлежность (мигранты этнически близких или дальних народностей);
- причины, по которым семья сменила место жительства (политическая, социальная напряженность в стране проживания или иные причины);

- способ реализации миграции семьи (организованная и неорганизованная, миграция всей семьи или ее части и др.).

В зависимости от способа адаптации детей-мигрантов можно разделить на три типа:

1. Дети русских, эмигрирующие по каким-либо причинам обратно в Россию (способность адаптации выражена лучше всего, однако, приспособление к новой среде может проявляться в нарушениях поведения);

2. Дети других национальностей, которые хорошо владеют русским языком (знание языка повышает уровень социальной адаптации у таких детей, однако, различия в этнокультурном пространстве подрывают доверие ребенка к новой среде; открытую агрессию дети проявляют редко, но недоверие часто проявляется в хвастовстве и лживости);

3. Дети других национальностей, которые недостаточно хорошо владеют русским языком (такие дети ищут опору в учителе, стремятся ему понравиться, услужить, ставят интересы коллектива ниже собственных).

Программы, реализуемые в ряде школ города Казани, по адаптации детей мигрантов, осуществляются не конкретным специалистом, а с помощью взаимодействия педагогического коллектива, психолога, социального педагога, самого ребенка и его родителей. Программы заключаются в применении комплекса мер, направленных на преодоление социально-психологических, педагогических, культурных, личностных проблем ребенка-мигранта, возникших из-за недостаточного уровня языковой и социальной адаптации.

В основе программы лежит модель, состоящая из трех уровней адаптации детей-мигрантов к новым социокультурным условиям:

1. Учебная адаптация, включающая в себя усвоение ребенком норм школьного поведения, а так же включение его в учебную и воспитательную деятельность.

2. Социально-психологическая адаптация, включающая в себя условия взаимодействия с одноклассниками, педагогами, гармоничность и удовлетворенность ребенка этими взаимодействиями.

3. Культурная адаптация, предполагает развитие творческих способностей ребенка, принятие культурных образцов общества. На этом уровне происходит так же включение ребенка в местную молодежную культуру.

Цель программы: создание условий, обеспечивающих социальную адаптацию детей-мигрантов к системе образования и в целом к жизни в городе.

Задачи программы:

- освоение детьми необходимого уровня знания русского языка;
- освоение детьми-мигрантами образовательной программы;
- повышение культурной компетенции детей;
- воспитание толерантного сознания учащихся школы;
- привлечение родителей детей мигрантов в работу по адаптации.

Программа включает в себя четыре этапа:

I. Научно-организационный (изучение теоретического материала по работе с детьми-мигрантами в образовательных учреждениях; анализ и разработка нормативно-правовых документов по этому вопросу; разработка программы социально-педагогической поддержки детей из семей мигрантов; разработка механизмов управления программой).

II. Диагностико-консультативный (изучение образовательного, культурного, воспитательного уровня детей-мигрантов; диагностика уровня их здоровья; диагностика психического развития, процесса адаптации; определения социального статуса ребенка).

III. Экспериментально-практический (организация социальной, медицинской, педагогической поддержки детей-мигрантов: деятельность по развитию коммуникативных навыков, социальной адаптации; организация медицинского наблюдения за детьми, оказание профилактической помощи; коррекционная деятельность по развитию устной и письменной речи. Профилактическая деятельность, направленная на употребление детьми спиртных напитков и ПАВ, противоправных действий подростков, профилактика детского суицида. Оказание социальной помощи семье ребенка-мигранта).

VI. Аналитико-прогнозирующий (анализ реализации программы, достигнутые результаты, мониторинг эффективности программы).

Изучив программу по адаптации детей из семей мигрантов в городском образовательном учреждении, можно сделать вывод, что в целом, работа в этом направлении ведется всецело организованно, затрагивая все сферы жизни ребенка, в программу включена работа всех специалистов ОУ, а так же работа родителей. Но стоит заметить, что работа ОУ не сопрягается с другими учреждениями, что позволило бы адаптировать ребенка-мигранта не только в рамках городской школы, но и в других, культурных, досуговых, спортивных учреждениях города Казани.

Нами предлагается организовать партнерство школы и других учреждений по вопросам:

1. Гражданско-патриотического воспитания учащихся (посещение ветеранов ВОВ; организация праздников День защитника Отечества, День Победы; посещение экскурсий, выставок, посвященных ВОВ).

2. Воспитания толерантного отношения к другим народам, народным традициям, распространение идей гуманизма (участие детей в волонтерских движениях, организация национальных праздников, изучение национальных традиций других народностей, посещение выставок национальных костюмов, и др.).

3. Организации оздоровительно-спортивной работы (посещение спортивных соревнований, организация спортивных олимпиад, эстафет, конкурсов; посещение бассейна, катка, лыжной базы, и др.).

4. Организации досуга, социально-воспитательной работы (участие в культурно-

массовых мероприятиях при праздновании Дня города, Нового года, Дня защиты детей и др.).

5. Приобщения детей к миру литературы, науки и искусства (проведение уроков в библиотеке, посещение литературных выставок, участие детей в конференциях, исследовательской деятельности, встречи с известными людьми).

6. Профилактики алкоголизма, табакокурения, наркомании и токсикомании (медицинские осмотры и комиссии, лекции врачей, участие в акциях, посвященных ЗОЖ, и др.).

В целом, нужно отметить, что процесс социально-психологической адаптации детей мигрантов к новым условиям жизни является довольно неоднозначным и сложным. Ребенок, попавший в подобную ситуацию переживает различные сложности и сильный стресс, следовательно, нужно создавать условия для более безболезненной адаптации детей к новым условиям жизни, организовывать психологическое сопровождение этого процесса, осуществлять специальную подготовку педагогов, осуществляющих работу с такими детьми, налаживать диалог культур, вместе с тем поддерживать самобытность мигрантов, ценить их индивидуальность.

Литература

1. Балашова Т.Н. Проблемы развития миграционного законодательства в РФ на современном этапе. Миграционное право, 2008, N 4.

2. Бурмистрова, Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): методические рекомендации для специалистов системы образования. – М.: МГППУ, 2006. – 118с.

3. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы//Образование и саморазвитие. 2012. № 6 (34). с. 113-119.

Adaptation of children migrants in educational space of school Fakhrutdinova G.Zh., Zagidullin A.I.

Kazan (Volga) federal university

The article deals with the actual problem of adaptation of the child of migrant families to new conditions of life and school. The authors note that while exploring the process of adaptation of the child of migrant families, it is advisable to identify the structural components of migration, which would define the place of the child in educational policies in the region. The article describes the programs use a set of measures aimed at overcoming the socio-psychological, pedagogical, cultural, personal problems of a migrant child, arising from the insufficient level of cultural and social adaptation revealed model consisting of three levels of adaptation of migrant children to new sociocultural conditions.

Key words: adaptation, migrant children, socio-cultural conditions.

References

1. Balashov T. N. Problems of development of the migration legislation in the Russian Federation at the present stage. Migration right, 2008, N 4.
2. Burmistrova, E.V. Psychological assistance in crisis situations (prevention of crisis situations in the educational environment): methodical recommendations for experts of an education system. – M.: MGPPU, 2006. – 118 pages.
3. Fakhrutdinova G.Zh. Polycultural education in the conditions of multiethnic Tatarstan: problems and prospects//Education and self-development. 2012. No. 6 (34). page 113-119.

Литературное творчество как комплекс педагогических условий развития креативности студентов-магистрантов вузов

Казикин Андрей Владимирович

преподаватель, кафедра педагогики, ФГБОУ ВО «МГТУ» им. Г.И. Носова, Институт гуманитарного образования, gabrielsylargray@yandex.ru

В статье освещается актуальная проблема развития творческих способностей студентов магистрантов высших учебных заведений. Основой построения системы развития творческих способностей, обучаемых может стать совокупность определенных педагогических условий.

Под педагогическими условиями понимаются организованные педагогом обстоятельства, обеспечивающие функционирование и развитие педагогической системы, отражающие совокупность возможностей образовательной и материально-технической пространственной среды, оказывающих положительные воздействия на объекты образовательного процесса. Подробно рассматривается каждая из групп условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические.

Автор подробно останавливается на уникальной возможности факультатива «Литературное фэнтези» как части учебного процесса сочетать учебные и развивающие функции образовательного процесса.

В статье раскрывается история становления жанра, его особенности и позиции, на которых строится факультатив. Также излагается структура программы факультатива, формы, средства и методы обучения. Этапы работы на факультативе представлены в виде схемы. Эффективному функционированию разработанной системы способствует ведение онлайн-журнала креативного общения в социальных сетях.

Ключевые слова. Литературное творчество, творчество, креативность, творческие способности, комплекс, педагогические условия, условия, развитие, студенты, студенты-магистранты, вуз, специфика, фэнтези, жанр.

Воспитание творческих способностей студентов-магистрантов университета достаточно сложный и многоаспектный процесс, который необходимо рассматривать с различных точек зрения. Поскольку универсального методологического подхода к решению данной исследовательской проблемы не существует, мы полагаем, что основой построения системы развития творческих способностей, обучаемых может стать совокупность определенных педагогических условий её осуществления.

При определении понятия «педагогических условий», обеспечивающих эффективное функционирование системы, разработанной автором, следует исходить из того, что педагогические условия дают возможность адаптировать систему к реальности, позволяют «сгладить острые углы» функционирования и таким образом помогают системе существовать, быть эффективной, т.е. решать возложенные на нее задачи.

Поскольку специфика разработанной системы – педагогическая, то и условия носят характер педагогических условий, а значит, должны обладать специфическими характеристиками.

Для педагогических условий характерны следующие черты: а) причастность к целостному педагогическому процессу; б) отражение возможностей образовательной и материально-технической среды; в) влияние как на внутренние, так и на внешние элементы системы; г) влияние на эффективность педагогической системы.

Таким образом, в данном исследовании под *педагогическими условиями* понимаются организованные обстоятельства, обеспечивающие функционирование и развитие педагогической системы, отражающие совокупность возможностей образовательной и материально-технической пространственной среды, оказывающих положительное воздействие на субъекты образовательного процесса.

Проектирование педагогических условий проводилось на основе классификационных групп. В современной теории и практике педагогики выделяются следующие группы условий:

- организационно-педагогические;
- психолого-педагогические;
- дидактические;

Каждая группа условий оказывает специфическое влияние на педагогическую систему.

Организационно-педагогические условия представляют собой такую совокупность возможностей, которые успешно решают образовательные задачи и имеют непосредственное отношение к развитию и функционированию педагогического процесса. Данная группа условий, как отмечает ряд исследователей [1, 2, 5, 6], связана с управлением образовательным процессом и включают в себя планируемый отбор содержания, методов, форм педагогической работы, специальных педагогических мер достижения педагогических целей с учётом специфики управляемой системы. Исходя из этого, возможно вести проектирование организационно-педагогических условий в области факультативной части учебного процесса. Её базовая часть не даёт возможности ее менять, так как стандарты обучения четко устанавливают перечень дисциплин.

Относительно вариативной части, следует отметить, что ее изменения должны утверждаться управляющим органом образовательной организации не чаще одного раза в год. Это создает определенные препятствия в гибком подходе к поиску организационно-педагогических возможностей функционирования системы развития творческих способностей студентов - магистрантов.

Факультативная часть учебного процесса обладает уникальной возможностью сочетать учебные и развивающие функции образовательного процесса, выполнять задачи и обучения, и развития.

Использование возможностей факультатива в образовательном процессе педагогического вуза рассмотрено в ряде современных научных работ. Факультативные занятия обеспечивают воспитание личности студентов – магистрантов наряду с формированием активной познавательной деятельности и творческого мышления студентов [1]. Содержание факультатива обогащается за счет применения инновационных технологий.

Такой же позиции придерживается В.В. Малев [4], уточняя, что методическим наполнением факультативных занятий может стать разработка лекций, учебно-методических пособий, презентаций, видеофильмов, лабораторных работ, медиатеки, учебно-методического Web-сайта, программных средств поддержки курсов.

Исходя из анализа специфики организационно-педагогических условий, применяемых в практике высшего образования, и особенностей системы развития творческих способностей, можно сделать вывод о необходимости обеспечить эффективность функционирования обозначенной автором системы включением в образовательный процесс педагогического вуза факультатива, направленного на развитие креативности в целом, и творческих способностей в частности. Способом организации такого факультатива может стать опора на воображение студента, свобода в выражениях фантазии, творчества. Мы назвали этот факультатив «Литературное фэнтези».

Фэнтези – это один из популярных жанров современного литературного творчества, ставший особым социально-культурным феноменом. История этого жанра весьма показательна: становление и развитие фэнтези демонстрирует его энергичное поступательное вхождение в мир литературных жанров и его стремительную популяризацию и популярность. Историко-культурные корни жанра уходят в XVII век, когда Мигель Сервантес Сааведра опубликовал (в 1615 году) произведение «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский», в котором Рыцарь Печального Образа совершает подвиги, пропитанные средневековыми фантастическими иллюзиями, наполненные описанными в формате фантазийного повествования и проникнутые глубоким средневековым индивидуальным психологизмом. В 18 веке известное направление в искусстве – готика в Англии – распалось на три самостоятельных бурно развивающихся направления – научную фантастику, фэнтези и литературу ужасов. Особенностью фэнтези стало тяготение к мифологическим сюжетам, разработке легенд, эстетическая зачарованность, языческий пантеизм и мистико-окультурные убеждения. Зачастую фэнтези интегрировало в себя и научную фантастику. В произведениях авторов 19-20 веков часто встречалась такая сюжетная линия, в ходе которой прослеживалась борьба положительного и отрицательного героев. Зачастую герои являлись аллегорией добра, зла, жадности, щедрости и т.п. Окончательный облик этот жанр приобрёл благодаря усилиям профессора Джона Р.П. Толкиена. Книга этого автора, «Хоббит, или Туда и обратно» (1937 год) вошла в историю мировой литературы. Именно этот автор четко прорисовал такие конструкции фэнтези, как «Фантазия, Исцеление, Бегство, Утешение» [9]. Американский критик Х.Гернсбек проводит четкое различие между научной фантастикой и фэнтези, закрепив эти термины в литературе и искусстве. Как показывает история популяризации жанра фэнтези, его «победа» над научной фантастикой и ужасами стала очевидной, так как в фэнтези конструируются миры, не существующие ни в пространстве, ни во времени, то есть, автор не обременяет читателя научными терминами, объяснениями, аргументами, не обращается к строгой логике, позволяя просто «наслаждаться» нереальностью. Одними из ярких представителей советского периода в этом жанре являются Иван Ефремов, братья Стругацкие, Кир Булычев.

Такой период развития фэнтези как литературного жанра продолжается до середины 20 века, далее с развитием кинематографа и компьютерных технологий возникает новая ветвь фэнтези – визуализация виртуальных миров. Экспансия фэнтези связана с общим смещением современности с установки на реальное, должное и сущее на модальность возможного, на виртуализацию исторического и повседневного опыта [7]. Именно этот принцип существования фэнтези и даёт возможность в нашем исследовании использовать его как инструмент, условие, позволяющее эффектив-

но функционировать развитию творческих способностей.

Таким образом, внимание к модальности возможного и виртуализация исторического и повседневного опыта становится генеральной линией конструирования содержания факультативного курса «Литературное фэнтези» для студентов - магистрантов.

Обучение фантастической составляющей опирается на развитие воображения студента, поскольку фантазирование исходит из элементов необычайного, преследует нарушение границ реальности, правил, предустановленных норм. Обучение фантастическому допущению является необходимым способом погружения студентов в жанр фэнтези.

При этом следует заметить, что фантастическое допущение осуществляется в области социальной фантастики. Социальная фантастика относится к области отношений между людьми в обществе. Использование фантастических мотивов в литературе показывает развитие общества в необычных, нереальных условиях. Исследователями социальной фантастики считаются Дж. Оруэлл и Р. Брудере. Из отечественных авторов первыми яркими представителями этого направления являются братья Стругацкие.

Героями произведений метафорического фэнтези становятся люди со сложным внутренним миром, вокруг их переживаний, переосмыслений и строится весь сюжет произведения.

Стоит отметить, что при обучении студентов фантастическому допущению необходимо исходить из его метафорической функции. В данном случае во главу угла ставится внутренний мир человека, его душевные и духовные качества.

Итак, при проектировании факультатива «Литературное фэнтези» мы исходим из следующих позиций:

- 1) опора на виртуализацию исторического и повседневного опыта;
- 2) обучение структуризации фантастического сюжета;
- 3) обучение фантастическому допущению;
- 4) стимулирование обучаемых к созданию интересных, необычных сюжетных линий.

Программа факультатива складывается из нескольких тематических разделов, каждый из которых включает несколько обязательных этапов работы:

- организованное восприятие литературного произведения, постановка дидактической задачи,
- знакомство с теоретическими основами проектирования жанра,
- «проба пера» – творческая деятельность студентов - магистрантов по созданию литературного произведения, организованный обмен результатами индивидуального творчества студентов,
- выдвижение задач совершенствования способов творческой деятельности.

Целью факультативного курса «Литературное фэнтези» является воспитание у студентов - магистрантов креативного отношения к социальному

взаимодействию и развитие вербальных креативных способностей.

В качестве форм обучения используются: урок-исследование, самостоятельное творчество, индивидуальная консультация.

Рекомендуемые методы обучения: эвристические, исследовательские, иллюстративные, творческое чтение, диспут, сочинение

Средствами обучения могут служить: подборка художественной литературы, видеоматериалы визуализированных художественных произведений (фрагменты художественных фильмов), иллюстрации известных художников (Сальвадор Дали).

Тематика факультативных занятий состоит из четырёх разделов, на каждый из которых отводится 6-8 часов в зависимости от возможностей учебного плана:

1. Мифы и легенды.
2. Фантастические произведения разных народов мира.
3. Феномен Стивена Кинга.
4. Нереальная реальность – «Тайна третьей планеты» К. Булычева.

Этапы работы факультатива могут быть представлены в виде следующей схемы:

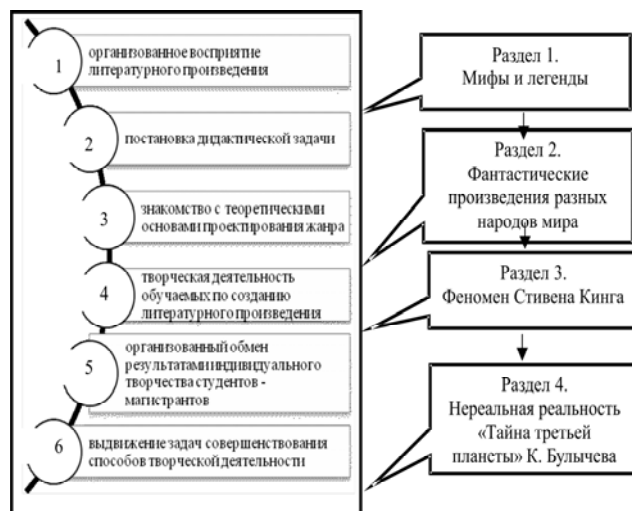


Рис. 1. Этапы работы на факультативе «Литературное фэнтези»

Выбор данных разделов не случаен: он обоснован, во-первых, необходимостью изучения жанра в историческом ключе (мифы и легенды выполняют роль прообраза фэнтези-жанра), во-вторых, конструкция фэнтези ярко и доступно изучается на примере волшебных сказок, в-третьих, жанр можно изучить с учётом зарубежного и отечественного опыта.

Реализация каждого раздела предусматривает, как уже было отмечено выше, прохождение шести основных этапов (рис. 1).

Итак, проведение факультатива «Литературное фэнтези» является организационно-педагогическим условием, обеспечивающим эффективное функционирование системы развития творческих способностей студентов - магистрантов.

Другим необходимым педагогическим условием из типа организационно-педагогических, способствующем эффективному функционированию разработанной системы, является *ведение Онлайн-Журнала креативного общения в социальных сетях*.

Онлайн Журнал – это Интернет-сообщество людей, которые на выделенном Интернет-пространстве в письменной форме обсуждают жизненные явления, проблемы, общаются, обмениваются мнениями, переживаниями, эмоциями.

Под своей сути онлайн-Журнал схож с Живым Журналом и в образовательном процессе становится популярным и распространённым явлением. Его предназначение связано, например, с формированием неформального профессионального сообщества, поддержанием контактов между студентами определённых курсов или специальностей, обсуждением проблем качества и особенностей обучения в образовательной организации. Как правило, ведение живых страничек в Интернете пользуется большим интересом среди студентов, так как доступ к нему возможен из любой точки, где есть Интернет, в том числе с использованием мобильных версий.

Обратимся к основным принципам работы Онлайн-Журнала. С этой целью мы проанализировали несколько обучающих сайтов, которые разъясняют, как строится и как функционирует блог-платформа Живого Журнала.

Первая существенная черта – героями публикаций являются сами авторы, они образуют сообщество, ведут онлайн дневник, обновляют информацию. Таким образом, облик онлайн-Журнала определяется самими авторами и зависит от их творческой фантазии и воображения.

Вторая черта – информационность. Онлайн-Журнал не является средством массовой информации, но выполняет функцию быстрой передачи информации, сведений, данных всем своим пользователям.

Третья черта – сосредоточенность на какой-то одной идее и на одном стиле, например, на идее общения в стиле эпохи Возрождения, или только на французском языке, или используя лексику советского времени.

Четвертая черта – обязательно наличие отзывов и оценок и толерантное к ним отношение. Каждый имеет право высказать свою точку зрения, своё мнение, даже если оно идет вразрез мнению большинства.

Пятая черта – регулярность публикаций и уникальность постов (высказываний авторов).

Шестая черта – отсутствие трудностей в работе с блог-платформой, она является интуитивно понятной, легко доступной, простой.

Таким образом, онлайн-Журнал становится неформальной площадкой для общения пользователей друг с другом. Именно эта функция очень важна для функционирования системы развития творческих способностей студентов - магистрантов, так как позволяет высказываться за пределами строго очерченного учебного процесса, допускать рассуж-

дения, не регламентированные по времени и не привязанные к учебному плану дисциплин.

Именно неформальное онлайн общение позволяет быть оперативно коммуникабельным, быть всегда готовым и способным к общению на любую интересную тему, расширяет спектр социальных контактов.

Несмотря на свою относительную «молодость» использования онлайн-технологий уже применяются в современных научных исследованиях.

Так, в работе А.М. Лещенко [3] отмечается, что коммуникации в современном обществе конструируются посредством механизма социальных сетей. Социальная реальность, как считает А.М. Лещенко, активно конструируется человеком и его деятельностью, тем, что несет индивидуальную ценность и индивидуальный смысл. Социальная сеть несет в себе возможность управления коммуникационными процессами в обществе и влияет на повышение социальности человека.

Особенностью социального онлайн общения является высокая степень интерактивности. Примером могут послужить социальные сети В Контакте, «Одноклассники. ru», «Мои Круг» и др.

Они помогают сконцентрировано накопить и реализовать социальный капитал как интегральную качественную характеристику жизнедеятельности людей, удовлетворяет их потребность в сотрудничестве, общности, к созданию разделяемых общих ценностей, проявления и получения доверия и взаимности, а также стремления быть свободным в коммуникации. То есть, блог-платформы в социальных сетях обладают многофункциональностью и социальностью, что в полной мере создает необходимую основу для развития творческих способностей. Наиболее распространёнными онлайн-сервисами, на площадке которых возможно конструировать онлайн журнал по вопросу креативного общения, являются: knotakite, livejournal, moikrug.

Таким образом, можно сделать вывод, что онлайн-технологии в образовательном процессе создают дополнительные возможности закрепления у обучающихся знаний, умений, навыков, формируют мотивацию, обеспечивают контроль и дистанционное управление за ходом учебного и воспитательного процессов, а также дают возможность оценивать и анализировать результативность организованного процесса. К положительным моментам применения возможностей социальных сетей в образовательном процессе относятся также экономия времени, доступность информации, мобильность.

Опасными моментами, способными негативно влиять на педагогический процесс, являются значительные затраты времени на попутные интересы, возникающие при работе с социальной сетью, излишняя интенсификация общения, чрезмерная открытость сети.

Интересен и полезен опыт онлайн-форумов на литературные темы: их содержание, специфика и круг посещаемости позволяют сконструировать содержание онлайн-дневника на сайте вуза.

Так, некоторые форумы литературоведов приглашают к участию в обсуждении различных тем всех заинтересованных в литературном творчестве лиц (к примеру, www.literaturoved.ru; www.obshelit.su; www.netslova.ru).

Онлайн-общение по вопросам литературного творчества способствует не только развитию, отработке творческих способностей, но и позволяет участнику работать над своими высказыванием, анализировать диалоги, рассуждения, поправлять себя при необходимости, менять лексику, применять разные речевые обороты, получать широкий по охвату опыт общения с самыми разными людьми, видеть, как общаются между собой другие, перенимать и совершенствовать опыт общения.

Далее опыт переходит в вербальную часть – студент начинает разговаривать в реальности, используя лексический запас и способы установления социальных контактов с собеседником.

Таким образом, ведение Онлайн-Журнала креативного общения в социальных сетях образует необходимое условие для развития творческих способностей студентов - магистрантов.

Третьим педагогическим условием является организация на базе ФГБОУ ВО МГТУ им. Г.И. Носова «Школы Романистов».

Данное педусловие включает в себя поэтапное обучение написанию текстового художественного творческого продукта.

Курс лекций, разработанный автором статьи, предусматривает несколько этапов работы:

1) курс подготовительных лекций и практических заданий, направленных на активизацию творческого мышления и творческой деятельности обучаемых.

2) выбор и обсуждение выбранной темы художественного произведения; разработка плана произведения, обсуждение и проработка персонажей, ключевых событий, построение «костяка» сюжета произведения.

3) индивидуальная работа. Детальная проработка художественного материала, предоставляемого автором произведения и его редактирование.

4) реализация готового творческого продукта в виде материалов сборника «Школы Романистов WATIM» или в виде отдельной книги с перспективной издания.

Таким образом, «Школа Романистов» несет в себе развивающий потенциал в работе с обучаемыми, а педагогическое условие «Организация деятельности «Школы Романистов» с поэтапным обучением написания художественного продукта» является необходимым для обеспечения функционирования системы развития творческих способностей студентов - магистрантов.

Итак, вышеуказанные педагогические условия обладают свойствами, необходимыми для обеспечения функционирования системы развития творческих способностей студентов - магистрантов.

Как показывает опыт, они позволяют разработанной системе нормально работать, направляя ее на результат – развитие творческих способно-

стей магистрантов. При этом, выбор педагогических условий опирается на методологические подходы и учитывает реальные возможности функционирования разработанной системы в образовательном процессе высшей школы.

Литература

1. Беззубенко, Н. С. Использование информационных технологий как фактора активизации познавательной деятельности студентов: На примере филологического факультета педвуза: дис. канд. пед. н. 13.00.08, 13.00.02 / Н.С. Беззубенко. – Тула, 2006. – 206 с.

2. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

3. Лещенко, А. М. Социальные сети как механизм конструирования коммуникации в современном обществе: дис. канд. философ. н. / А. М. Лещенко. – Пятигорск, 2011. – 158 с.

4. Малев, В. В. Проектирование содержания и методики подготовки студентов педагогического вуза к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности: на примере подготовки учителя информатики дис. канд. пед. н. 13.00.02, 13.00.08 / В. В. Малев. – Воронеж, 2000. – 204 с.

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

6. Савицкая, Т. Фэнтези: подтекст экспансии жанра. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intelros.ru/subject/figures/tatyana-savickaya/23645-fentezi-podtekst-ekspansii-zhanra.html>

7. Сверчков, А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // Молодой ученый. – 2009. – №4. – С. 279-282.

8. Степанова, Л. А. Психолого-педагогические условия развития креативности личности студента медицинской академии: дис. канд. пед. н. / Степанова Лидия Александровна. – Кемерово, 2000. – 228 с.

9. Толкин, Дж. Р. Р. О волшебных сказках // Толкин Дж.Р.Р. Сказки волшебной страны. – М.: АСТ: АСТМОСКВА, 2010. – с. 315-412.

Literary creativity as complex of pedagogical conditions of development of creativity of students undergraduates of higher education institutions

Kazikin A.V.

MSTU them. G.I. Nosov

The article deals with the urgent problem of development the students of higher educational institutions of a creative ability. Set of certain pedagogical conditions can become a basis of creation of a special pedagogical system of development of the creative abilities.

Pedagogical conditions are understood as the circumstances organized by the teacher providing the functioning and

development of pedagogical system reflecting set of the opportunities of the educational and material spatial environment making positive impacts on objects of educational process. The article considers each of in detail groups of conditions is considered: organizational and pedagogical, psychology and pedagogical and didactic.

The author in detail dwells on a unique possibility of an open classroom "A literary fantasy" as part of educational process to combine the educational and developing functions of educational process.

In article history of formation of a genre, its feature and a position on which the open classroom is under construction reveals. Also the structure of the program of an open classroom, form, means and methods of training is stated. Work stages on an open classroom are presented in the scheme form. Effective functioning of the developed system is promoted by maintaining the online magazine of creative communication on social networks.

Keywords. Literary creativity, creativity, creative abilities, complex, pedagogical conditions, development, students, students undergraduates, higher education institution, specifics, fantasy, genre.

References

1. Bezzubenko, N. S. Use of information technologies as factor of activation of cognitive activities of students: Na example of philological faculty of teacher training University: yew. kand.ped. N 13.00.08, 13.00.02 / N.S. Bezzubenko. – Tula, 2006. – 206 pages.
2. Kupriyanov, B.V. The modern approaches to determination of an entity of category "pedagogical conditions" / B.V. Kupriyanov, C.A. Dynina//Messenger the Kostroma state. university of H.A. Nekrasov. – 2001. – No. 2. – Page 101-104.
3. Leshchenko, A. M. Social networks as the mechanism of construction of communication in the modern society: yew. band. philosopher. N / A. M. Leshchenko. – Pyatigorsk, 2011. – 158 pages.
4. Malev, V. V. Design of contents and a technique of training of students of pedagogical higher education institution for use of means of information technologies in professional activities: on an example of training of the teacher of informatics a yew. band. ped. N 13.00.02, 13.00.08 / V. V. Malev. – Voronezh, 2000. – 204 pages.
5. Pavlov, S.N. Organizatsionno-pedagogicheskie conditions of formation of public opinion by local governments: avto-ref. yew. band. ped. sciences / S.N. Pavlov. – Magnitogorsk, 1999. – 23 pages.
6. Savitskaya, T. Fantasy: implication of expansion of a genre. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.intelros.ru/subject/figures/tatyana-savickaya/23645-fentezi-podtekst-ekspansii-zhanra.html>
7. Crickets, A. V. Organizatsionno-pedagogicheskie formation conditions professionally-pedagogicheskoy cultures of future sporting teachers / A.B. Crickets//Young scientist. – 2009. – No. 4. – Page 279-282.
8. Stepanova, L. A. Psychology and pedagogical conditions of development of creativity of the identity of the student of medical academy: yew. band. ped. N / Stepanov Lidiya Aleksandrovna. – Kemerovo, 2000. – 228 pages.
9. Tolkien, J. Magic fairy tales//Push with P. P. O J.P.P. Fairy tales of the magic country. – M.: Nuclear heating plant: ACTMOCKBA, 2010. – page 315-412.

Особенности эмоциональной лексики детей с общим недоразвитием речи III уровня

Коротовских Т.В.,

аспирант, Сургутский государственный педагогический университет

Пяшкур Ю.С.,

аспирант, Шадринский государственный педагогический университет

В статье представлены результаты экспериментальной работы по выявлению особенностей эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В статье так же представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросу развития и формирования эмоциональной лексики. Рассмотрены различные точки зрения ученых о значении эмоциональной лексики в жизни ребенка, о стилистическом расщеплении родного языка, также мы рассмотрели понятие лексика в целом, с точки зрения психологии и психолингвистики.

Эмоциональная лексика определяется как стилевая направленность речи, при которой слова отражают чувства, эмоции, настроение человека, а также словесное высказывание имеет окрашенность и экспрессивность.

Обогащение словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системы, в том числе и эмоциональной лексики, играют важную роль в развитии познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Развитие эмоциональной лексики, является одним из условий успешной интеграции и социализации выпускников ДОО с речевыми патологиями в общеобразовательные школы, в общество.

Ключевые слова: лексика, эмоциональная лексика, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Лексика – это словарный состав языка. Богатство любого языка определяется прежде всего его словарём. О.А. Леоновичем, М.О. Фаеновой были рассмотрены проблемы стилистического расщепления словарного состава языка, изучались особенности их функционирования [1]. Расщепление лексики по использованию в различных стилях не следует сравнивать с расщеплением лексики по таким параметрам, как наличие или же наоборот, отсутствие у слова оценки и эмоционально-экспрессивной окраски.

Эмоциональный – значит основанный на чувственном отражении, вызываемый эмоциями, чувствами. Термин «экспрессивный», можно трактовать следующим образом – это нечто выразительное, содержащее в себе выражение чувств, эмоций, переживаний. Если рассматривать оценочную, нейтральную и эмоционально-экспрессивную лексику с этой точки зрения, можно сделать вывод, что они противопоставлены друг другу [3].

Отличием эмоционально-оценочной и эмоционально-экспрессивной лексики является то, что оценка, эмоционально-экспрессивная окраска «накладываются» на само значение слова, но не выражаются в нем. Данным словом не просто называют какое-либо событие, но и выражают оценку, отношение человека к этому событию, предмету, признаку [5].

Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова подразделяют эмоциональную лексику на три группы:

1. Слова с ярким коннотативным значением, которым свойственна оценка фактов, явлений и признаков, дающих конкретную характеристику людям: бестолковый, превосходный. К данной группе, обычно, относятся слова, которым не присуща многозначность, выразительная эмоциональность препятствует развитию у них переносных значений.

2. Многозначные слова, нейтральные в основном значении, характеризуются качественно-эмоциональным оттенком при переносном употреблении. Так, о человеке определенного характера можно сказать: лопух, попугай; в переносном смысле употребляются и глаголы: копать, зевать, глазеть и др.

3. Слова с суффиксами субъективной оценки, которые передают разнообразные оттенки эмоций

и чувств: сыночка, доченька – положительные эмоции; бородачица, детина – отрицательные. Их оценочные значения обусловлены не номинативными свойствами, а словообразованием, так как эмоциональную окрашенность таким формам придают приставки [10].

М.Н. Кожина выделяет 4 группы эмоционально-экспрессивной лексики: к трем перечисленным выше добавляются слова, «в которых оценочность и экспрессия не столько заключены в значении слова..., сколько связаны с традицией употребления и сопутствуют ей». Например, вития (оратор), дерзать (стремиться), глашатай. Торжественное значение таких слова обусловлено традицией их употребления в высокой книжной речи [6].

Одной из ценностей дошкольного возраста является повышенная эмоциональность ребенка, его эмоции, выполняют весьма немаловажную роль во время речевого высказывания. В.М. Минаева подчеркивает важность развития эмоциональной сферы и соглашается с мнением Л.С. Выготского и А.В. Запорожца, которые справедливо указывали, что только согласованное функционирование двух систем – эмоциональной и интеллектуальной – их единство может создать условия для успешного выполнения любых видов деятельности [7].

В исследовательских работах И.Б. Голуб рассказывается о том, что термины эмоциональность и оценочность не являются тождественными, хотя и тесно связаны. Экспрессивная окрашенность слова наслаивается на его эмоционально-оценочное значение, причем у одних слов превалирует экспрессия, у других – эмоциональная окраска. Исходя из этого, провести грань между эмоциональной и экспрессивной окраской, – по мнению лингвиста, – невозможно [10].

Подытоживая вышесказанное нужно отметить то, что экспрессивная окраска слова характеризуется наслоением на его эмоционально-оценочное значение, причем, в то время как одни слова отличаются преобладающей экспрессией, другие – характеризуются эмоциональной окраской. Вследствие чего не представляется возможным разграничить эмоциональную и экспрессивную лексику. Эмоционально-экспрессивная окраска слова обуславливается его значением.

Формирование экспрессивных оттенков в семантике слова протекает под воздействием его метафоризации. Конечное выражение экспрессивной окраски слов проявляется под влиянием контекста: в нем нейтральными в стилистическом отношении единицами может приобретаться эмоциональная окрашенность [8]. Классификация эмоционально-экспрессивных оттенков еще не разработана, тем не менее некоторые авторы реализуют попытки в систематизации всех возможных видов выражения эмоциональных отношений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют разные подходы к пониманию эмоциональной лексики. Если рассматривать термин «эмоциональная лексика» в связи с оценочной, экспрессивной лексикой возникает много

спорных вопросов по поводу их разграничения и схожести. Вследствие чего, необходимо изучать эмоциональную лексику, с целью ее систематизации, разграничения со схожими понятиями, формирования и развития у детей.

Эмоциональная лексика в дошкольном возрасте является средством выражения личного субъективного отношения к какой-либо ситуации. Она является способом выражения эмоционального состояния ребенка (грусть, радость, злость и т.д.), его личных чувств и переживаний. Умение использовать эмоциональную лексику является средством коммуникации между детьми, выражением их отношения к друг другу (симпатия, антипатия).

В соответствии с ФГОС дошкольного образования одной из главных задач в развитии речи дошкольника является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Осуществление данного требования невозможно без развития лексического строя речи ребенка.

Процесс формирования эмоционально-оценочной лексики – значимое условие для эмоционального развития и нравственного воспитания детей. Впервые проблема обогащения речи детей эмоционально-оценочной лексикой была поставлена в начале 80-х годов XX века в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной. Овладение эмоционально-оценочной лексикой в трудах этих ученых, рассматривается как условие развития социально активной личности старшего дошкольника.

Данные наблюдений развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи указывают о существенном отклонении от нормально развивающихся ровесников их лексического запаса, как в количественном, так и в качественном отношении [9].

Исследования лексической стороны речи детей с ОНР свидетельствуют о том, что данная категория детей использует в активной речи общеизвестные, часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Дошкольники, с речевыми патологиями, употребляют эмоциональную лексику частично, фрагментами и лишь в устойчивых шаблонных сочетаниях. Дети испытывают значительные трудности при определении и назывании эмоциональных состояний.

Как показано в исследованиях И.Ю. Кондратенко, Н.С. Марцун, эмоционально-оценочная лексика у дошкольников с общим недоразвитием речи скудна и однообразна, характеризуется преобладанием прилагательных. В ней можно выделить ряд слов (обще-оценочных), которые дошкольники с ОНР используют чаще всего: хороший, добрый, веселый. Дети с ОНР испытывают затруднения при назывании качеств, которые отражали бы их самооценку и отношение к самому себе [10].

Целью нашей экспериментальной работы явилось определение уровня сформированности эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня. Для выявления степени развития эмоционально-оценочной лексики старших дошкольников с ОНР III уровня нами были использованы следующие методики: В.М. Минаева «Изучение особенностей восприятия детьми эмоциональных

состояний» [10] и И.Ю. Кондратенко «Изучение синонимичных отношений», «Подбери антоним», «Расскажи по сюжетной картине» [9].

Анализируя первую серию заданий, а именно – особенности правильного понимания детьми эмоциональных состояний, по методике В.М. Минаевой, можно сделать вывод по каждой эмоции. Наименьшие трудности у детей вызвало задание на определение эмоции «злость» – 80%, так же особые трудности не вызвало определение эмоций «радость» – 70% и «испуг» – 70%. С определением эмоционального состояния - грусть, справилось безошибочно всего 40% детей, 50% при опознании данной эмоции получили средний уровень, и лишь 10% обследуемых показали низкий уровень по определению эмоции - грусть.

Наиболее затруднительным для обследуемых детей было определение эмоции удивления, лишь 20% самостоятельно справились с этим заданием и получили высокий уровень. Данный показатель связан с тем, что дети плохо дифференцируют эмоциональное состояние испуга с другими эмоциями, близкими по мимике, так как часть детей – 30% (Кирилл. В, Андрей. Т, Никита. Ш.) назвали удивление, испугом или злостью. 50% смогли правильно определить данное эмоциональное состояние только при помощи взрослого или наводящих вопросов. Например, вопрос для Жени. Щ. «Представь, что ты увидел березу, на которой растут огромные арбузы, какое выражение лица у тебя будет в этот момент? Выбери похожее на представленных картинок».

Многие дети вместо эмоции, которую испытывает герой картинки, называли действие, совершаемое им. Например, Варя. П. и Андрей. Т. глядя на эмоцию грусти, сказали в 1 задании, что «девочка или мальчик плачет, расстроился». Аналогичная ситуация наблюдалась в последующих заданиях первой серии упражнений.

В таблице 1 можно увидеть более подробные результаты каждого ребенка по трем сериям заданий методики В.М. Минаевой. Данные занесенные в таблицу 1 позволяют отметить то, что для испытуемых не имеет значение с помощью какого материала определять эмоцию (фотография, картинка, пиктограмма). Низкого уровня за данное задание не было выявлено, а высокий уровень был отмечен у 70% по каждой серии заданий, и соответственно средний уровень получили 30 % испытуемых.

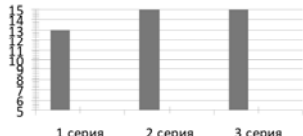
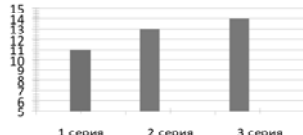
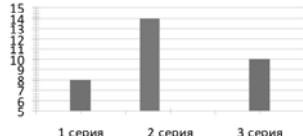
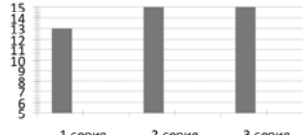

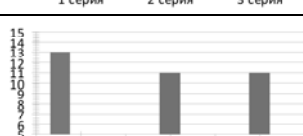
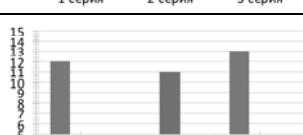
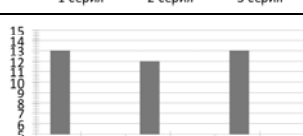
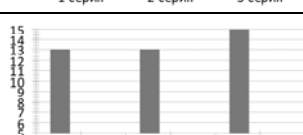
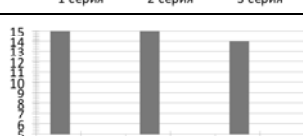
Вторая серия заданий, включала в себя две методики, а именно: «Изучение синонимичных отношений» и «Подбери антоним», по И.Ю. Кондратенко. Анализ полученных результатов на этом этапе констатирующего эксперимента, позволяет сделать вывод по каждому заданию данной серии.

1 задание подбери синонимы к эмоциональным состояниям: радость, грусть, злость, испуг и удивление, оказалось затруднительным для детей.

Следует отметить, что высокого уровня при выполнении данного задания обнаружено не было. Средний уровень получили всего 20% обследуемых детей (Варя. П, Люба. Р.), которые смогли подобрать к заявленным эмоциям по одному синониму. Также

при анализе полученных результатов, было выявлено, что если некоторые дети и могли подобрать по одному или даже несколько синонимов к эмоциям, то это наблюдалось только касательно таких эмоциональных состояний как: радость, грусть, злость.

Таблица 1
Сводные результаты обследования эмоциональной лексики на каждого ребенка по методике М.В. Минаевой

№ п/п	Имя испытуемого	Профиль
1	Женя.Щ.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
2	Кирилл.В.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
3	Варя.П.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
4	Влада.П.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
5	Андрей.Т.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
6	Костя.Щ.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
7	Никита Ш.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
8	Слава.Д.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
9	Саша.М.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий
10	Люба.Р.	 <ul style="list-style-type: none"> ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий

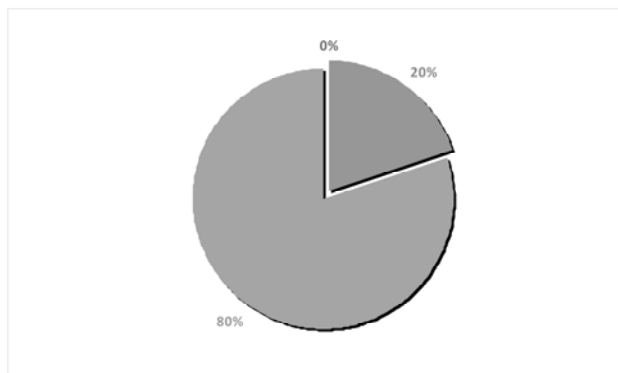


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням сформированности навыка подбора синонимов к словам эмоционально-оценочного значения

Низкий уровень по подбору синонимов показали 80% испытуемых (Женя. Щ, Кирилл. В, Влада. П, Андрей. Т, Костя. Щ, Никита. Ш, Слава. Д, Саша. М, Люба. Р.) Низкие показатели по этому заданию можно объяснить тем, что многие дети не понимают значение слова – синоним, или слов близких по смыслу, значению. Даже после примера взрослого, многие дети просто повторяли заданную эмоцию, не подбирая синонима.

Исходя из полученных результатов, по данному заданию, мы пришли к выводу о бедном эмоциональном словаре синонимов, даже касательно часто употребляемых в разговорной речи эмоциональных состояний, таких как: радость, грусть и злость. Даже если дети и могли подобрать синонимы к данным эмоциям, то ограничивались, одним словом. К примеру, только 20% детей (Влада. П, Никита. Ш.) смогли подобрать по 2 синонима к эмоции радости.

Следует отметить, что эмоции испуга и удивления оказались затруднительными для детей. При подборе синонимов к эмоциональному состоянию испуга, 30% (Кирилл. В, Варя. П, Люба. Р.) испытуемых смогли подобрать синоним – страх, то с эмоцией удивления не смог справиться ни один испытуемый.

2 задание было направлено на изучение способности обследуемой группы детей подбирать к словам, относящимся к эмоциональной лексике, антонимы. Рис.2 наглядно демонстрирует, что данное задание, как и предыдущее вызвало значительные трудности у детей, так как справиться безошибочно с ним не смог ни один ребенок, отсюда следует что высокого уровня при подборе антонимов не было выявлено.

Средний уровень показали всего 30% испытуемых (Женя. Щ, Костя. Щ, Люба. Р.). Дети, которые вошли в эту группу смогли подобрать по два антонима к словам: хороший, радостный, умный, добрый, здоровый. 70% (Кирилл. В, Влада. П, Варя. П, Андрей. Т, Никита. Ш, Слава. Д, Саша. М.) не смогла справиться с заданием и получила низкий уровень способности к подбору антонимов эмоционального значения.

Низкие результаты по данному заданию можно объяснить тем, что в процессе поиска слова дети с ОНР III уровня часто теряли цель задания, не по-

нимали его сути, даже после подробной инструкции и примера взрослого. Также наблюдалась ситуация аналогичная заданию с подбором синонимов, т.к. многие испытуемые не понимали значения понятия – антоним или слов противоположных по значению.

Следует отметить, что большинство детей либо повторяли заданное слово не изменяя его, либо образовывали антоним с помощью прибавления частицы «не». Так, например, на просьбу скажи наоборот Женя. Щ. вместо слова хороший, сказал нехороший, а слово приятный повторил за взрослым, аналогичная ситуация прослеживалась у остальной части детей, даже те 20%, которые получили по итогу средний уровень подбора антонимов к словам эмоционально-оценочного значения.

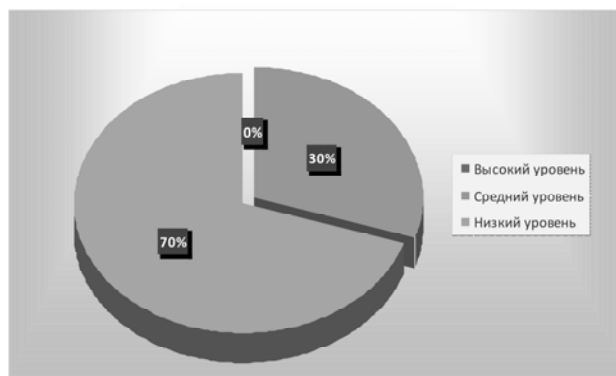


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням способности подбирать антонимы к словам эмоционально-оценочного значения

Дошкольники с ОНР демонстрируют разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Вместо противоположных по значению слов дети с речевой патологией подбирают: слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (интересный – скучно, горе – весело, полезный – вредно, вреднее); слова с частицей не (хороший – не хороший, полезный – не полезный, интересный – не интересный); слова эмоционально-оценочного значения (хороший – плохой, полезный-хороший, злой – плохой и т.д.).

И все-таки в большей степени дошкольники с ОНР пользуются частицей «не» при подборе слов противоположных по значению.

3 серия включает в себя одно задание по методике И.Ю. Кондратенко «Расскажи по сюжетной картине». При составлении рассказа по эмоционально-насыщенной картине, мы предполагали определить особенности, и уровень сформированности навыков использования эмоциональной лексики в связной речи у дошкольников с ОНР. Результаты третьей серии обследования, можно увидеть на рисунке 3.

Высокий уровень при составлении рассказа по эмоционально-насыщенной картинке получили – 10% детей (Никита. Ш.), в рассказе которого можно выделить причинно-следственные связи, адекватное и частое использование эмоционально-оценочной лексики, точное раскрытие темы изо-

бражения: «Мама с детьми отдыхали на пляже. Злой мальчик сломал башню у девочки, и она заплакала. А другая девочка себя хорошо ведет, и ее замок не раздавили. Я думаю, что мальчик плохо поступил, девочек обижать нельзя».

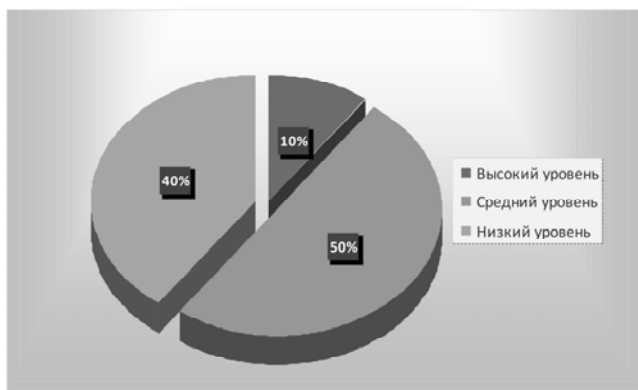


Рис. 3 Распределение испытуемых по уровням сформированности навыка использования эмоциональной лексики в связной речи

Средний уровень при выполнении данного задания получили 50% обследуемых детей (Варя. П, Люба. Р, Влада. П, Женя. Щ, Костя. Щ.). Их рассказы отличались, более простыми предложениями, но все же в них адекватно употреблялась эмоционально-оценочная лексика хотя бы один раз, и тема сюжета в большей степени была раскрыта. К примеру, Варя. П. составила следующий рассказ: «Дети приехали на море, с мамой. А плохие и злые мальчики пришли и растоптали замок ребенка».

Низкий уровень получила оставшаяся часть детей – 40% (Кирилл. В, Слава. Д, Андрей. Т, Саша. М.), в их рассказах эмоционально-оценочная лексика не использовалась, предложения не распространённые, в некоторых случаях отмечалось несвязанное перечисление изображенного на картинке. Например, Кирилл. В. составил следующий рассказ: «Девочка плачет, а мальчик ломает. А девочка строит», Саша. М. составил рассказ, который звучит так: «Мальчик ломает замок, и она плачет. Другой не сломал, не плачет».

Общий вывод по данному заданию – низкий уровень развития связной речи, так как рассказы всех детей, отличались немногословностью, элементарностью и не распространённостью предложений. Помимо этого, следует отметить низкий уровень развития лексической стороны речи, в том числе и эмоционального словаря, это объясняет то, что испытуемые в своих рассказах почти не употребляли прилагательные, эмоциональную лексику. Описание действий, героев картины или пейзажа наблюдалось в единичных случаях и было весьма элементарным.

Таким образом, констатирующий эксперимент был направлен на изучение эмоционально-лексической стороны речи старших дошкольников с ОНР III уровня. Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили нам выделить

следующие особенности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

- низкие способности в определении и назывании эмоциональных состояний людей;
- недостаточная дифференциация схожих по внешним проявлениям эмоциональных понятий (страх, удивление);
- недостаточность развития навыков использования разнообразных лексических единиц, в том числе и эмоциональной лексики в связной речи;
- низкие способности при подборе синонимов и антонимов к словам, имеющим эмоционально-оценочное значение.

Таким образом, полученные результаты констатирующего эксперимента убеждают в необходимости организации и проведении коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию эмоциональной лексики, как одного из важнейшего пласта речевой культуры ребенка, включающей совершенствование и активизацию эмоционального лексического словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Литература

1. Бегаева, Е.В., Лачимова, Л.Я., Янсюкевич, А.А., Гусева, Т.И. Современный русский язык [Текст] / Е.В. Бегаева, Л.Я. Лачимова. – М.: Экзамен, 2005. – 228 с.
2. Белопольская, Н.Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра для детей 4-10 лет [Текст] / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2008. – 36 с.
3. Белянин, В.П. Введение в психолингвистику [Текст] / В.П. Белянин. – М.: ЧеРо, 2011. – 127 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 480 с.
5. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2002. - №6. – С.51-59.
6. Кондратенко, И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 41-48.
7. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. Ю. Кондратенко. – СПб., 2006. – 240 с.
8. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2002. - №6. – С.51-59.
9. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. Ю. Кондратенко. – СПб., 2006. – 240 с.
10. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. [Текст] / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.

Features of the emotional vocabulary of children with general underdevelopment of speech III level

Korotovskih T.V., Pyashkur Yu.S.

Surgut State Pedagogical University, Shadrinsky State Pedagogical University

The article presents the results of experimental work to identify the features of emotional vocabulary in children of preschool age with General underdevelopment of speech level III.

The article also presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the development and formation of emotional vocabulary. Various points of view of scientists about the meaning of emotional vocabulary in the life of a child, about the stylistic stratification of the native language are considered, also we have considered the concept of vocabulary in General, from the point of psychology and psycholinguistics.

Emotional vocabulary is defined as the style of speech, in which words reflect feelings, emotions, mood of a person, as well as verbal expression has a color and expressiveness.

The enrichment of the dictionary, clarification of the word, the formation of the lexical system, including emotional vocabulary, play an important role in the development of cognitive activity of the child, as the word, its value is a means of not only speech but also thinking. The development of emotional vocabulary is one of the conditions of successful integration and socialization of graduates of preschool institutions with speech pathologies in secondary schools, in society.

Key words: vocabulary, emotional vocabulary, preschool children, General underdevelopment of speech.

References

1. Begaeva, E.V., Lachimova, L.YA., YAnsyukevich, A.A., Guseva, T.I. *Sovremennyy russkiy yazyk [Tekst] / E.V. Begaeva, L.YA. Lachimova.* – M.: EHkzamen, 2005. – 228 s.
2. Belopol'skaya, N.L. *Azbuka nastroenij. EHmocional'no-kommunikativnaya igra dlya detej 4-10 let [Tekst] / N.L. Belopol'skaya.* – M.: Kogito-Centr, 2008. – 36 s.
3. Belyanin, V.P. *Vvedenie v psiholingvistiku [Tekst] / V.P. Belyanin.* – M.: CHeRo, 2011. – 127 s.
4. Vygotskij, L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya [Tekst] / L.S. Vygotskij.* – M., 1991. – 480 s.
5. Kondratenko, I.YU. *Osobennosti ovladeniya ehmocional'noj leksikoj det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi // Difehtologiya.* – 2002. - №6. – S.51-59.
6. Kondratenko, I.YU. *Problema usvoeniya sistemy leksicheskikh znachenij u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi, otrazhayushchih ih ehmocional'nye sostoyaniya i ocenki // Difehtologiya.* – 2001. – № 6. – S. 41-48.
7. Kondratenko, I.YU. *Formirovanie ehmocional'noj leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [Tekst] / I. YU. Kondratenko.* – SPb., 2006. – 240 s.
8. Kondratenko, I.YU. *Osobennosti ovladeniya ehmocional'noj leksikoj det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi // Difehtologiya.* – 2002. - №6. – S.51-59.
9. Kondratenko, I.YU. *Formirovanie ehmocional'noj leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [Tekst] / I. YU. Kondratenko.* – SPb., 2006. – 240 s.
10. Minaeva, V.M. *Razvitie ehmozij doshkol'nikov. Zanyatiya. Igry. [Tekst] / V.M. Minaeva.* – M.: ARKI, 2001. – 48 s.