

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Алексеев О.И., Даниленко Т.В., Кирий Е.В. Проблемы обучения и воспитания студентов в современном вузе..... **3**

Наумова Н.Н., Наумов И.П. Туризм как средство развития экологической культуры личности **6**

Цивильская Е.А., Баянова Л.Ф. Исследование особенностей теоретического мышления у интеллектуально одаренных учеников с высоким уровнем культурной конгруэнтности **9**

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Горошенкина Е.А. Уровни развития педагогической компетентности родителей с учетом гендерного подхода **14**

Данилова И.С. Компетентностное родительство: истоки научного педагогического знания..... **18**

Чумарина Г.Р., Андреева Е.А., Михайлова М.А. Применение интерактивных технологий обучения в образовательном процессе **22**

Нуцалов Н.М., Задиряка А.Е., Маргарян Г.А. Методы и новые технологии, подготовки студентов в вузе по физической культуре..... **26**

Новикова Л.А., Ушакова Л.К. Особенности среднего и высшего образования Ирана **33**

Ростовцев А.С. Обучение специальным числам как средство формирования математической креативности старшеклассников **37**

Турчина И.Б. Использование «скрытых языковых подсказок» на предметно-контентных уроках в международной школе..... **40**

Хоменко Т.И., Гаврилов О.М. Теоретическое и методическое обеспечение обучения рисунку мягкими графическими материалами на примере изображения спорта **48**

Дейбнер Д.А. Современные учебные интернет-ресурсы и их преимущества в обучении чтению на иностранном языке..... **52**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васильева Ю.Н. Педагогические условия внедрения в процесс обучения бакалавров художественно-графического факультета КубГУ мультимедийных технологий **56**

Еремченко В.Н., Тюпеньева Г.Е., Питкин В.А., Синько О.В., Хамзина Л.Н. Повышение мотивации к занятиям физической культурой среди студентов **59**

Колобкова А.А. Этнопсихологический аспект в обучении профессиональному иностранному языку..... **63**

Рыжаков В.В., Кондрашкина Е.Г. Проектный центр индивидуальных образовательных стратегий обучающихся инженерного профиля..... **71**

Невзоров М.Н., Невзорова М.А. Профессиональная переподготовка современных педагогических работников: пробуждение активного начала учителя (субъекта развития) **75**

Селихов Р.В. Моделирование процесса формирования оценочной компетенции будущих учителей в условиях дуального обучения **79**

Федак Е.И., Падурич Д.Ф. Педагогический анализ практики обучения курсантов военных вузов стрельбе из личного оружия **84**

Киселева М.В. Методика развития коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе на примере подготовки презентации **89**

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лопа Н.А. Организация каникулярных образовательных программ в школе, на городской площадке, в загородном центре..... **92**

Тупикина Д.В., Мартынова Н.В., Гурьянова И.В. Дидактические игры как средство развития внимания детей старшего дошкольного возраста **98**

Морозова С.М. Комплекс упражнений по обучению творческому письменному высказыванию в рамках подготовки к ЕГЭ по иностранному языку **103**

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Лисина А.С., Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Методологические основы исследования качества социального капитала региона в инклюзивном образовании..... **107**

Спартакян Н.С. Педагогические конфликты при патриотическом воспитании учащейся молодежи в условиях диаспоры..... **111**

Гелестанова Э.Х., Таучева С.А. Социализация личности студента вуза в творческой проектной деятельности..... **115**

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: s.p.o@list.ru Сайт: www.spo.ucoz.site

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; **Фурьева 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 естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева 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. Акумулы; **Виневский 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; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического 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 Карачаево-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 профессионального 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 Шулуа**, 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. Кегава 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 Техико-экономического института в Чешских Будейовицах (Чехия); **Она Гражина Ракаускаiene**, 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: 05.07.2018
Цена свободная

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

Contents

METHOD OF TRAINING AND EDUCATION

- Alekseenko O.I., Danilenko T.V., Kiriy E.V.* Problems of teaching and education of students in a modern university 3
- Naumova N.N., Naumov I.P.* Tourism as a means of developing an ecological culture of the person 6
- Tsvil'skaya E.A., Bayanova L.F.* The study of the features of theoretical thinking in intellectually gifted students with a high level of cultural congruence 9

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Goroshenkina E.A.* Levels of development of pedagogical competence of parents taking into account the gender approach 14
- Danilova I.S.* Competence parenting: the origins of scientific pedagogical knowledge 18
- Chumarina G.R., Andreeva E.A., Mikhailova M.A.* Application of interactive learning technologies in the educational process 22
- Nutsalov N.M., Zadiryak A.E., Margaryan G.A.* Methods and new technologies, training of students in high school on physical education 26
- Novikova L.A., Ushakova L.K.* Features of Iranian secondary and higher education 33
- Rostovtsev A.S.* Teaching special numbers as a means of forming the mathematical creativity of high school students 37
- Turchina I.B.* Using "hidden language tips" on content-content lessons in an international school 40
- Khomenko T.I., Gavrilov O.M.* Theoretical and methodical provision of teaching the drawing with soft graphic materials on the example of a sport image 48
- Deybner D.A.* Modern educational Internet resources and their advantages in learning to read in a foreign language 52

PROFESSIONAL EDUCATION

- Vasileva Yu.N.* Pedagogical conditions for introducing bachelors of the art and graphic faculty of KubSU multimedia technologies into the teaching process 56
- Eremenko V.N., Tyupenkova G.E., Pitkin V.A., Sinko O.V., Khamzina L.N.* Increased motivation for physical education among students 59

- Kolobkova A.A.* Ethnopsychological aspect in teaching a professional foreign language 63
- Ryzhakov V.V., Kondrashkina Ye.G.* Project center of individual educational strategies for students of engineering profile 71
- Nevzorov M.N., Nevzorova M.A.* Professional retraining of modern pedagogical workers: awakening of the active beginning of the teacher (subject of development) 75
- Selyukov R.V.* Modeling the process of forming the evaluation competence of future teachers in conditions of dual training 79
- Fedak E.I., Padurin D.F.* Pedagogical analysis of the practice of training cadets of military high schools shooting from personal weapons 84
- Kiseleva M.V.* Methodology for the development of communicative competence in English classes in a non-linguistic university on the example of preparing a presentation 89

ELEMENTARY EDUCATION

- Lopa N.A.* Organization of vacation educational programs in the school, on the city site, in the country center 92
- Tupikina D.V., Martynova N.V., Guryanova I.V.* Didactic games as a means of developing the attention of children of senior preschool age 98
- Morozova S.M.* A set of exercises for teaching creative written utterances in preparation for the USE on a foreign language 103

SPECIAL PEDAGOGY

- Lisina A.S., Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L.* Methodological foundations of the study of the quality of the region's social capital in inclusive education 107
- Spartakian N.S.* Pedagogical conflicts in the patriotic education of students in the diaspora 111
- Gelyastanova E.H., Taucheva S.A.* Socialization of the student's personality in creative project activity 115

Проблемы обучения и воспитания студентов в современном вузе

Алексеевко Ольга Ивановна,

кандидат исторических наук, доцент, Краснодарский филиал
Российского экономического университета им.Г.В. Плеханова,
alecseenco@mail.ru

Даниленко Татьяна Валентиновна,

кандидат философских наук, доцент, Краснодарский филиал
Российского экономического университета им.Г.В. Плеханова,
alecseenco@mail.ru

Кирий Евгения Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Краснодарский филиал
Российского экономического университета им.Г.В. Плеханова,
pensik@bk.ru

В статье актуализируются проблемы, связанные с различными аспектами воспитательно-образовательного процесса современного вуза. Авторы рассматривают данные проблемы через анализ содержания таких аспектов как психологический, технологический, дидактический, предметный, подчеркивая их взаимосвязанность, преемственность, комплексность и интеграцию как в решении проблем обучения, так и в решении проблем воспитания будущих специалистов. Авторами выявлены существенные характеристики каждого аспекта образовательного процесса, обозначено их соответствие требованиям новой образовательной парадигмы, подчеркнута взаимосвязь с этапами освоения профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций. В статье подчеркивается важность системного подхода в решении проблем обучения и воспитания студентов для формирования высокого уровня компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: высшее образование, студенты, процесс обучения и воспитания, аспекты воспитательно-образовательного процесса, уровни овладения профессиональными знаниями, умениями и компетенциями.

Образовательно-воспитательный процесс современного вуза направлен на подготовку будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях производства и в настоящее время ориентирован на постоянно усложняющиеся требования со стороны рынка труда и услуг, включающие как высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, так и уровень развития профессионально важных качеств и личностных свойств будущего выпускника.

Как известно, подготовка к профессиональной деятельности включает следующие аспекты: дидактический, психологический, предметный. Тем не менее одним из важнейших аспектов профессиональной подготовки также является и воспитательный аспект, связанный с формированием и воспитанием у будущих специалистов профессионально важных качеств, черт и психологических особенностей личности [6, с. 33].

Данные аспекты, составляющие фундаментальную концептуально-методологическую основу воспитательно-образовательного процесса, являются взаимосвязанными и взаимоопределяющими, что предполагает комплексность в решении возникающих в высшем образовательном учреждении проблем, связанных с обучением и воспитанием современной студенческой молодежи.

Говоря о проблемах обучения и воспитания, необходимо понимать и осознанно подходить к анализу содержательной и методологической части каждого из аспектов [10].

Так, психологический аспект отражает решение проблем, связанных с совершенствованием потребностно-мотивационной сферы обучающихся, включающей особенности формирования мотивов учебной деятельности, а также высокого уровня познавательной активности, обуславливающей целенаправленную деятельность студентов в рамках синтеза нового знания, самоактуализации в процессе учебной деятельности и самореализации посредством приобретаемого творческого практического опыта, который является необходимым уже на этапе начальной профессиональной самореализации [2; 5].

Таким образом, содержание психологического аспекта воспитательно-образовательного процесса вуза связано с решением проблем, отражающих направленность личности студента на освоение будущей профессии, его способность и интерес к профессиональным видам деятельности.

Помимо этого, психологический аспект достаточно тесно сопряжен с решением проблем технологической готовности будущего специалиста, которая включает систему знания и умений, которые необходимы для успешного осуществления буду-

щей профессиональной деятельности. Технологическая готовность обеспечивается достижением определенного уровня сформированности профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, которые ранжируются в зависимости от следующих характеристик на каждом из этапов (по порядку):

-узнавание, осознание и выполнение отдельных профессиональных операций; данный уровень является начальным (низким), что говорит о понимании студентом общей логики действий, но не подразумевает достаточной сформированности навыка и компетентности, а также говорит о невозможности воспроизведения в простых профессиональных ситуациях (I этап);

-способность к воспроизведению (с позиций уже определенной алгоритмизации деятельности, подразумевающей выполнение будущим специалистом всех профессиональных операций, но с недостаточной четкостью в последовательности; данный уровень говорит о том, что субъект воспитательно-образовательного процесса обладает достаточным знанием хода решения профессиональной задачи, но, тем не менее, достаточной компетентностью для практического осуществления еще не обладает (II этап);

-характеризуется уже эвристической деятельностью студента, сопровождающейся четкой последовательностью в выполнении операций, действий, их сочетаний и пр.; данный этап (III этап) характеризует уже студента как знающего сущность профессионального действия или операции, осознающего и способного последовательно выполнить его в конкретных условиях;

-этап (IV), характеризующийся осознанностью целостности профессиональной операции или действий (как в отдельности, так и в совокупности); данный уровень характеризуется также и способностью субъекта осуществить ход выполнения в сложной или незнакомой профессионально ориентированной ситуации и характеризуется как продуктивная творческая деятельность [6; 7; 11].

Необходимо также отметить, что в связи с трансформациями современной образовательной парадигмы, необходимость творческого продуктивного подхода к учебной деятельности актуализируется уже с первого этапа овладения профессиональными знаниями, навыками, компетенциями и сопровождается такими процессами как системность, интеграция и погружение в контекст профессионального поля уже на начальном этапе профессиональной самореализации.

Это предъявляет определенные требования к решению проблем, связанных с содержанием и методологией предметного и дидактического аспектов воспитательно-образовательного процесса, регулирование которого происходит уже на основе принципов компетентностно-ориентированного, системного, интегративного, контекстного подходов в обучении, а также инновационных проектных технологий в учебной деятельности [1; 4].

Так как предметный аспект подразумевает освоение студентом содержания дисциплин образо-

вательных программ, а методология современного процесса обучения предписывает ориентироваться на тенденции самоактуализации личности студента в контексте формирования высокого уровня познавательной активности, становятся актуальными проблемы внутрипредметной и межпредметной интеграции, позволяющей студенту привлекать имеющиеся знания для изучения других дисциплин, а также самостоятельного синтеза новых знаний [2; 9].

Считаем необходимым отметить, что одним из наиболее важных аспектов образовательной деятельности является дидактический аспект, включающий формирование фундаментального базиса, на котором в дальнейшем строится достижение технологической готовности студентов. Организация, содержание и методология дидактической подготовки будущего профессионала определяет впоследствии уровень дидактической компетентности будущего специалиста.

Говоря о дидактическом аспекте, следует упомянуть, что реализуемый в контексте системного, компетентностного, личностно-ориентированного и иных инновационных подходов, процесс дидактической подготовки, призван обеспечивать единство и целостность обучения и воспитания студентов вуза, где огромное место занимает процесс профессионального воспитания, которое в последние годы обеспечивается возможностью студентов реализовывать собственные образовательные маршруты. Это, в свою очередь, предполагает разработку ряда проблем, связанных с самоорганизацией, самосовершенствованием личностных качеств студента, воспитанием способности к решению любых задач, характеризующихся плюралистичностью решений, зависящих от творческих способностей будущего специалиста и сформированности нового типа мышления – критического, обеспечивающего возможности результативного ориентирования в любой сложной, незнакомой ситуации, в рамках дефицита времени и др. [3; 8].

Внимание к проблемам, касающимся процесса воспитания студентов вуза, позволяет по-новому решать проблемы самоуправления, ответственности за собственные действия и выбор, а также последующий уровень профессиональной компетентности и конкурентоспособности профессионала в условиях современных реалий.

Литература

1. Алексеев, О. И., Даниленко, Т.В. Методика интерактивного обучения в преподавании гуманитарных дисциплин / В сборнике: Социально-гуманитарный вестник Всероссийский сборник научных трудов. Краснодарский центр научно-технической информации (ЦНТИ) - Филиал ФГУ «Российское энергетическое агентство», Краснодарское отделение Российского общества интеллектуальной истории, Краснодарское региональное отделение Российского философского общества. Краснодар, 2017. С. 67-74.

2. Боченкова Е.В. Профессионально-личностное развитие в сфере физической культуры/ В Сборнике: Социально-гуманитарный вестник Всероссийский сборник научных трудов. Краснодарский центр научно-технической информации (ЦНТИ) - Филиал ФГУ «Российское энергетическое агентство», Краснодарское отделение Российского общества интеллектуальной истории, Краснодарское региональное отделение Российского философского общества. Краснодар, 2011. С. 96-98

3. Гущина, Г. А. Актуальные проблемы профессионального воспитания студентов вузов / Г. А. Гущина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15. – С. 9-14.

4. Кирий, Е. В. Применение интерактивных методов обучения на учебной дисциплине «Физическая культура»// Вестник Таганрогского института управления и экономики.2017.№1 (25). С.92-93

5. Кирий, Е. В. О стабилизации личностной идентичности (средствами физической культуры)// Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2017. № 6. С.119-125.

6. Курданова, Х. М. Роль дидактического аспекта в профессиональной подготовке студентов вуза / Х. М. Курданова, З. М. Сарбашева // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 9. – С. 32-36.

7. Майгельдиева, Ш. М. Интегративный подход к обучению в системе дуально-ориентированного образования / Ш. М. Майгельдиева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 102-106.

8. Менщикова, И. Ю. Профессионально-аксиологическая система социальной работы как основа нравственного воспитания студентов / И. Ю. Менщикова // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 103-108.

9. Морозова, И. О. Развитие творческих способностей у студентов вузов на занятиях по иностранному языку // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С.116-118.

10. Островская, С. В. Современные проблемы подготовки студентов в педагогическом вузе / С. В. Островская, В. Д. Лобашев // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 6-10.

11. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебно-познавательных умений / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1994. – 23 с.

Problems of student training and update in modern high school

Alekseenko O.I., Danilenko T.V., Kiriy E.V.

Krasnodar Branch of the Russian Economic University Plekhanova
The article actualizes the problems associated with various aspects of the upbringing and educational process of a modern university. The authors considers these problems through analysis of the content of such aspects as psychological, technological, didactic, subject, emphasizing their interconnectedness, continuity, integration and integration both in solving the problems of teaching and in solving the problems of educating future specialists. The authors reveals the essential characteristics of each aspect of the educational process, indicates their compliance with the requirements of the new educational paradigm, emphasizes the relationship with the stages of mastering professional knowledge, skills, skills and competences. The article emphasizes the importance of a systematic approach in solving the problems of teaching and educating students to form a high level of competent and competitive specialist.

Keywords: higher education, students, the process of teaching and upbringing, aspects of educational and educational processes, levels of mastering professional knowledge, skills and competencies.

References

1. Alekseenko, O.I., Danilenko, T.V. Metodika of interactive training in teaching humanitarian disciplines / In the collection: Social and humanitarian messenger All-Russian collection of scientific works. The Krasnodar center of scientific and technical information (CSTI) - Branch of federal state institution Russian Energy Agency, the Krasnodar office of the Russian society of intellectual history, the Krasnodar regional office of the Russian philosophical society. Krasnodar, 2017. Page 67-74.
2. Bochenkova E.V. Professional and personal development in the sphere of physical culture / In the Collection: Social and humanitarian messenger All-Russian collection of scientific works. The Krasnodar center of scientific and technical information (CSTI) - Branch of federal state institution Russian Energy Agency, the Krasnodar office of the Russian society of intellectual history, the Krasnodar regional office of the Russian philosophical society. Krasnodar, 2011. Page 96-98
3. Gushchina, G.A. Current problems of professional education of students of higher education institutions/G. And Gushchina//Siberian pedagogical magazine. – 2007. – No. 15. – Page 9-14.
4. Kiriy, E. V. Application of interactive methods of training at a subject matter "Physical culture"//Bulletin of the Taganrog institute of management and economy.2017.№1 (25). Page 92-93
5. Kiriy, E. V. O stabilization of personal identity (means of physical culture)//Scientific works of the Kuban state technological university. 2017. No. 6. Page 119-125.
6. Kurdanova, H.M. Rol of didactic aspect in vocational training of students of higher education institution / H.M. Kurdanova, Z.M. Sarbasheva//Modern problems of science and education. – 2008. – No. 9. – Page 32-36.
7. Maygeldiyeva, Sh. M. Integrative approach to training in the system of the dual focused education / Sh.M. Malgeydiyeva//the Messenger of the Orenburg state university. – 2017. – No. 10 (210). – Page 102-106.
8. Menshchikova, I. Yu. Professional and axiological system of social work as basis of moral education of students / I.Yu. Menshchikova//Messenger of the Transbaikal state university. – 2010. – No. 3. – Page 103-108.
9. Morozova, I. O. Development of creative abilities in students of higher education institutions on classes in a foreign language//Society: sociology, psychology, pedagogics. 2016. No. 5. Page 116-118.
10. Ostrava, S. V. Modern problems of training of students in pedagogical higher education institution / S.V. Ostrovskaya, V.D. Lobashev//Science and school. – 2010. – No. 6. – Page 6-10.
11. Usova, A. V. Formation at pupils of educational and informative abilities / A.V. Usova. – Chelyabinsk: ChGPI, 1994. – 23 pages.

Туризм как средство развития экологической культуры личности

Наумова Наталья Николаевна

кандидат биологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры коммерции и гостеприимства Института туризма и предпринимательства Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Организатор общественного движения «Школа Природы». руководитель детско-юношеских экспедиций, член РГО, nnaumova@list.ru

Наумов Иван Павлович

студент, кафедра менеджмента и маркетинга Института экономики и менеджмента Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Организатор детских экологических экспедиций в НП «Мещера», nnaumova@list.ru

Рассматриваются возможности экологического туризма в становлении экологической личности. Туризм обладает значительным воздействием на формирование экологической культуры личности, экоцентрического мировоззрения, экологической этики. Для реализации психолого-педагогического потенциала экологического туризма необходимо применение эффективных педагогических технологий. В статье отмечается успешность использования педагогической технологии погружения в природу при проведении занятий с детьми во время экологических экспедиций в национальном парке. Показано, что в таких условиях создается необходимая инфраструктура для длительного пребывания туристов в условиях «дикой природы» и достигается значительный педагогический эффект. Кроме того, показано, что педагогический поиск в этом направлении необходимо интенсифицировать для того, чтобы раскрыть возможности этого вида деятельности по формированию экологической личности достаточно полно.

Ключевые слова: Экологический туризм, экологическая личность, экологическое сознание, экологические экспедиции, национальный парк, педагогические технологии, технология погружения в природу.

Образование в современном мире является приоритетным для становления экологической, ноосферной личности, обладающей экологической культурой, экологическим сознанием, экоцентрическим типом личности, владеющей новейшими экологическими технологиями, способной проводить в жизнь идеалы устойчивого развития природы и общества.

Одной из важнейших задач, стоящих перед экологическим образованием, большинством ученых и педагогов (Гирусов Э.В., Глазачев С.Н., Дерябо С.Д., Красилов В.А., Когай Е.А., Мамедов Н.К., Моисеев Н.Н., Суwegeина И.Г., Урсул А.Д. и др.) признается создание условий для самоформирования экоцентрического мировоззрения личности, когда человек воспринимает себя частью природы, частью руководствующейся в своей деятельности законами и ограничениями целого – Биосферы. Подобное мировоззрение невозможно «сформировать» информируя детей, подростков или студентов об экологических проблемах, открывая им (за них) законы экологии, и рассказывая о биоразнообразии, устойчивом развитии и прочих нужных и важных вещах, которые загружают память, но не затрагивают душу.

Почувствовать себя частью природы, по-настоящему принять экологический императив в качестве своего внутреннего закона по-нашему убеждению можно лишь в ходе длительного пребывания на природе, такую возможность предоставляет туризм. По мнению основоположника отечественной туристики В.А. Квартальнова, туризм является мощнейшей силой влияющей на сознание широких масс населения [3]. При этом особая роль в формировании нового экоцентрического мировоззрения и новой системы ценностей принадлежит экологическому туризму.

Под экологическим туризмом понимают любые виды туризма и рекреации в природе, которые не наносят ущерба природным комплексам, содействуют охране природы и улучшению благосостояния местного населения [4].

За последнее десятилетие XX века в нашей стране оформились различные направления экологического туризма - экспедиционный, экскурсионно-познавательный, познавательно-рекреационный в форме экологических лагерей,

спортивный, приключенческий, культурно-этнографический, сельский, волонтерский. Все виды и формы объединяет тройная задача – содействие охране природы, организация полноценного отдыха путешественников и экологическое воспитание и образование.

- Исследования показали, что в результате тщательно спланированной разноплановой деятельности в ходе осуществления экологического тура происходят значительные изменения во всех сферах личности. В ходе экспедиций, в результате общения со специалистами, самостоятельного изучения природных экосистем и их компонентов приобретаются особые знания – живые знания в различных областях: биологии, экологии, географии, краеведении и общей истории в условиях оторванности от стереотипов техногенной среды. Именно на экологический туризм возлагается важная миссия знакомства с новыми технологиями взаимодействия человека и природы (экологическое земледелие, устойчивые поселения, рециклинговые и малоотходные технологии, альтернативная энергетика и т.д.). Эти знания способны если не изменить, то скорректировать существующую антропоцентрическую систему ценностей.

Наиболее значимо экологический туризм воздействует на чувственно–эмоциональную и деятельностную сферы личности. Туризм способен к созданию широкого поля стимулов – «релизеров» (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин) [2], «импрессингов» (В.П.Эфроимсон)[11] для «пробуждения» интуитивно-наивного ощущения единства с Природой и благоговения перед Жизнью (А.Швейцер)[10].

Участие в экологических турах различной направленности способствует восстановлению физических и духовных сил, повышает адаптационные возможности человека, при этом в основе всех оздоровительных реабилитационных программ лежат базовые принципы экологии человека и социальной экологии. Многочисленными исследованиями последних лет показано, что длительное пребывание в природных условиях способствует восстановлению психического здоровья личности, снятию стресса, ослаблению симптомов СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью) [7]. Активные занятия в рамках экологического туризма благоприятствуют развитию творческих и коммуникативных способностей человека, повышают его самооценку.

Экологический туризм способствует сохранению народных традиций и национальной культуры, поскольку традиционные поселения являются частью экологических систем, их вмещающих. Программы этно-экологического туризма построены на attrактивных объектах и технологиях традиционных культур и заинтересованы в поддержании и трансляции национального уклада, ремесел, языков, традиций и т.п.

Традиционные поселения не только демонстрируют возможность существования в постиндустриальном мире альтернативных вариантов взаимодействия человека и природы, но и показывают иной тип взаимодействия личности с социумом.

Здесь помнят своих предков до десятого колена, и это заставляет задуматься о своих корнях; здесь говорят о деяниях, произошедших сотни лет назад так, как будто они произошли вчера и начинаешь ощущать незримую связь со всем родом и свою сопричастность истории. Постоянное общение и коллективное переживание важнейших событий позволяет преодолевать одну из острейших проблем нашего времени отчуждения человека от общества. Проживая в таких деревнях, современный человек погружается в мир ритмов, соизмеримых с природной цикличкой, в мир форм толерантных нашему зрению, в мир звуков, успокаивающих и гармонизирующих, тем самым окружающая среда хотя бы на какое-то время становится природой, и перестает восприниматься как нечто чуждое и, безусловно, агрессивное. Жизнь в условиях традиционных поселений оставляет достаточно времени для всех видов рекреации, в том числе и для размышлений, для познания самого себя, глубин своего «Я», своего предназначения, места в мире.

Возможности педагогического воздействия экологического туризма усиливаются в результате целенаправленного применения инновационных педагогических технологий. В ходе специально разработанных программ туристы осваивают новые способы взаимодействия с природой, соответствующим требованиям экологического императива. Это различные игры, исследовательская деятельность, медитации, рефлексии и социализация, волонтерская помощь в восстановлении и оптимизации природных экосистем. Все эти виды деятельности, объединенные в определенной последовательности, составляют основу технологии погружения в природу. Впервые об этой технологии заявил американский педагог Джозеф Корнелл («Поток познания» Корнелл, 1999, 2004)[5,6], и в дальнейшем в различных модификациях ее элементы использовались педагогами-новаторами различных стран. В нашей стране для проведения полевых интерактивных занятий с молодежью с успехом используются педагогические мастерские построения знания, разработанные педагогом из Санкт-Петербурга Н.И. Беловой[1].

Исследование деятельности педагогов в экологических лагерях и детских экологических экспедициях, проводимых с 2008 года в национальном парке «Мещера» показали, что элементы технологии погружения в природу используются при проведении большинства занятий, организуемых на рекреационных площадках и экологических тропах парка.

При разработке занятий на природе организаторы экологических лагерей и педагоги руководствовались рядом основополагающих принципов, прежде всего, принципами сопереживания, восприимчивости, длительных наблюдений за природным миром и его отдельными объектами (которые, впрочем, воспринимаются в качестве субъектов, обладающих чувствами, способностью к эмпатии, своеобразным разумом), уважения к природе и к воспитанникам (школьникам, студентам).

Согласно классификации педагогических технологий Селевко Г.К. [9] технология «погружения» занимает промежуточное положение между личностно ориентированными технологиями и технологиями на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся и соответствует всем обязательным критериям технологичности [9] - концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. По утверждению Дж. Корнелла [6], в данной технологии «учителем выступает сама природа. Она разговаривает с нами посредством игр на языках то науки, то живописи, то поэзии».

Принципы данной системы обучения просты, поэтому она легко применима в самых разных условиях для решения самых разных задач. На основе технологии «погружения в природу» можно разработать бесконечное множество уникальных занятий, идеально соответствующих условиям, в которых приходится работать. При творческом подходе к планированию занятия, можно совместить информативный и эмоциональный элементы в познании, задействовать все органы чувств. Возможно использование технологии для проведения занятий разной продолжительности — от получаса до нескольких дней. Наличие разнообразных упражнений в арсенале педагога дает возможность быстро реагировать на особенности момента. Идеальной базой для проведения подобных занятий являются национальные парки, где создается необходимая инфраструктура для длительного пребывания туристов в условиях «дикой природы».

Полученные нами результаты показывают, что целенаправленное использование педагогических технологий в экологическом туризме значительно интенсифицирует процесс коррекции антропоцентрического экологического сознания личности, создает условия для осознания и присвоения таких общекультурных ценностей как экоцентрическое мировоззрение и экологическая этика, способствует созданию гармоничных и радостных взаимоотношений, позволяет получить уникальный жизненный опыт, урок взаимодействия с природой, который надолго останется в памяти.

Изучение методической базы, используемой организаторами экологического туризма в нашей стране показало, что педагогический поиск в этом направлении необходимо интенсифицировать, для того чтобы раскрыть возможности этого вида деятельности по формированию экологической личности достаточно полно.

Литература

1. Белова Н.И., Наумова Н.Н. Экология в мастерских. - СПб: «Паритет», 2004. -224 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов на Дону: Изд-во Феникс, 1996. –480 с.
3. Квартальнов В.А. Биосфера и туризм / В.А. Квартальнов. – М.: «Наука», 2002. –234 с.
4. Колбовский Е.Ю. Экологический туризм и экология туризма: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Колбовский. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. -256 с
5. Корнелл Дж. Детям о природе, или как научить детей чувствовать и понимать природу. Классическое руководство для учителей и родителей// Вестник АсЭКО. – 1999. – № 2-4.
6. Корнелл Дж. «Радуйся природе» – игры и занятия на природе для всех возрастов// Вестник АсЭКО. – 2004. – № 2-4.

7. Лоув Р. Последний ребенок в лесу / Ричард Лоув; пер.с англ. – М.: Изд-во «Добрая книга», 2007. – 432 с.

8. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. –М.: Логос, 2001. -376 с.

9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. М.: "Народное образование", 1998. – 255 с.

10. Швейцер А. Проблемы мира в современном мире / В кн.: Благоговение перед жизнью. - М.: Прогресс, 1992.

11. Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика. / В.П. Эфроимсон - М.: Тайдекс Ко, 2003. –342 с.

Tourism as a means of developing an individual environmental culture

Naumova N.N., Naumov I.P.

Vladimir State University named by A.G. Stoletov and N.G. Stoletovs

In article is considered the possibilities of ecological tourism in the ecological personality formation. It's shown that tourism has a significant impact effect, contributing to the formation of an ecological culture of the individual, an eco-centric worldview, ecological ethics. To implement the psychological and pedagogical potential of ecological tourism, it is necessary to use effective pedagogical technologies. The article notes the success of using the pedagogical technology of immersion in nature while conducting classes with children during ecological expeditions in the national park. It is shown that in such conditions a necessary infrastructure is created for prolonged stay of tourists in conditions of "wild nature" and it is achieved a significant pedagogical effect. In addition, it has been shown that pedagogical search in this direction needs to be intensified, to reveal the possibilities of this kind of activity for the formation of an ecological person is quite complete.

Key words: Ecological tourism, ecological personality, ecological consciousness, ecological expeditions, national park, pedagogical technologies, technology of immersion in nature.

References

1. Belovo N.I., Naumova of N.N. Ekologiya in workshops. - SPb: "Parity", 2004.-224 pages.
2. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Ecological pedagogics and psychology / S.D. Deryabo, V.A. Yasvin. – Rostov to Dona: Phoenix publishing house, 1996. –480 pages.
3. Kwartalnov V. A. Biosphere and tourism/VA. Kwartalnov. – М.: "Science", 2002. –234 pages.
4. Kolbovsky E.Yu. Ecological tourism and ecology of tourism: studies. a grant for student. высш. studies. institutions / E.Yu. Kolbovsky. – М.: Publishing center "Akademiya", 2006.-256 with
5. Cornell J. To children about the nature or how to teach children to feel and understand the nature. The classical management for teachers and parents//the Messenger of ASEKO. – 1999. – No. 2-4.
6. Cornell J. "Rejoicing to the nature" – games and occupations outdoors for all age//the Messenger of ASEKO. – 2004. – No. 2-4.
7. River Louv. The last child in Wood / Richard Louv; the lane with English – М.: Kind Book publishing house, 2007. – 432 pages.
8. Medvedev V.I., Aldasheva A.A. Ecological consciousness: Manual. – М.: Lagos, 2001.-376 pages.
9. Selevko G.K. Modern educational technologies. Manual for pedagogical higher education institutions and institutes of professional development. М.: "National education", 1998. – 255 pages.
10. Schweitzer A. World problems in the modern world / In prince: Awe of life. - М.: Progress, 1992.
11. Efroimson V. P. Pedagogical genetics. / V.P. Efroimson - M.: Taydeks Co, 2003. –342 pages.

Исследование особенностей теоретического мышления у интеллектуально одаренных учеников с высоким уровнем культурной конгруэнтности

Цивильская Екатерина Анасова,
аспирант, ассистент кафедры дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета,
e.tsivilskaja@mail.ru

Баянова Лариса Фаритовна,
доктор психологических наук, доцент, завкафедрой педагогической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета,
balan7@yandex.ru

В статье приводятся качественные и количественные результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей теоретического мышления интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста с высоким уровнем культурной конгруэнтности (соответствия нормативной ситуации). Экспериментальным путем выявлено три уровня культурной конгруэнтности в зависимости от соответствия поведения младшего школьника правилам в нормативной ситуации. Проведен сравнительный анализ показателей интеллектуального потенциала младших школьников с разным уровнем культурной конгруэнтности. Установлены достоверные различия по показателям IQ и теоретического мышления во всех группах испытуемых. Обнаружены и описаны достоверные связи между возрастом и культурной конгруэнтностью интеллектуально одаренных школьников, а также показателями теоретического мышления и успеваемостью детей. Результаты исследования могут быть полезны педагогам и психологам с целью повышения эффективности решения ими реально возникающих в образовательном учреждении задач возрастного психологического характера.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, культурная конгруэнтность, нормативная ситуация, норма, правило, культура, субъект культуры, дети младшего школьного возраста, теоретическое мышление, интеллектуальный потенциал, одаренность, интеллект.

В рамках концепции Н.Е. Вераксы «нормативная ситуация» определяется как «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения» [4].

Д. Кантер выделяет следующие ситуации, где протекает повседневная жизнь [10], а, следовательно, там реализуются нормы и правила поведения человека: дом, рабочее место (школа), общественные ассоциации (кружки, секции), публичные места (музеи, кафе, парк).

Психология при исследовании ребенка в нормативной ситуации призвана выявить то, каким образом ребенок дифференцирует правило в ситуации, как он выстраивает свое отношение к нему, насколько у ребенка сформирована внутренняя установка (диспозиция) по отношению к предъявляемой норме [3]. Понятие «культурная конгруэнтность» определяет степень соответствия ребенка нормативной ситуации. Оценку культурной конгруэнтности младшего школьника способен произвести взрослый, транслирующий заданные культурой правила [12].

В младшем школьном возрасте происходят глубокие изменения в психологическом облике ребенка, развиваются различные сферы его психики. Одним из основных психологических новообразований в младшем школьном возрасте, формируемых в учебной деятельности, считается теоретическое мышление [5], [6]. Нами была предпринята попытка исследовать особенности теоретического мышления интеллектуально одаренных младших школьников с высоким уровнем культурной конгруэнтности.

В исследовании приняли участие учащиеся вторых, третьих и четвертых классов общеобразовательных школ г.Казани и г.Чистополя [11], [15], [16]. Общий объем выборки составил 251 человек в возрасте от 8 до 11 лет с нормой интеллектуального развития. Необходимо отметить, что общая выборка характеризуется нормальностью (коэффициент Колмогорова-Смирнова = 0,691, при $p = 0,727$). В диагностических целях были применены следующие методики:

1. «Методика определения культурной конгруэнтности младшего школьника» Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин. Методика направлена на исследование особенностей соответствия поведения младшего школьника типичному спектру правил, характерных возрасту субъекта и принятых в данной культуре [13].

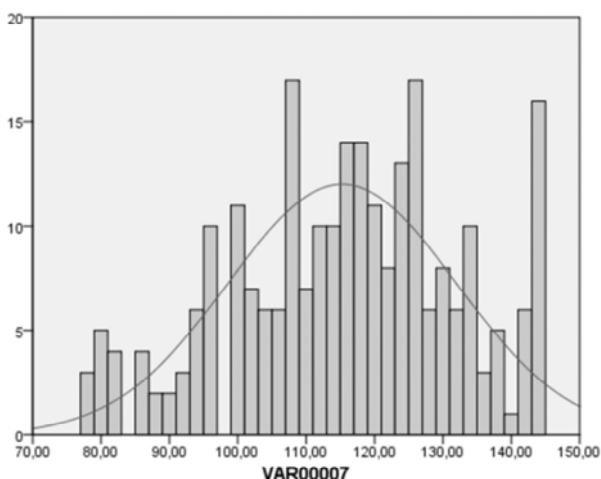


Рис. 1. График нормального распределения выборки

2. «Культурно-свободный тест интеллекта»

Р. Кеттелл, направленный на измерение «свободного» интеллекта, не связанным с усвоением каких-либо специфических знаний, навыков, умений или развитием какой-либо отдельной психической функции (сенсорной, моторной и т. п.). Интеллектуальные способности оцениваются с помощью перцептивных заданий, в которых интеллект проявляется через способности восприятия;

3. «Новый метод диагностики сформированности действий планирования» И.Н. Федекин. Исследуется операциональная сторона теоретического мышления (мыслительные действия и операции), необходимые для развития рефлексивных умений [9];

4. Методика «Шаги петуха-2» А.З. Зак. Методика направлена на диагностику теоретического мышления, являющегося одним из основных психологических новообразований в младшем школьном возрасте, формируемых в учебной деятельности [7].

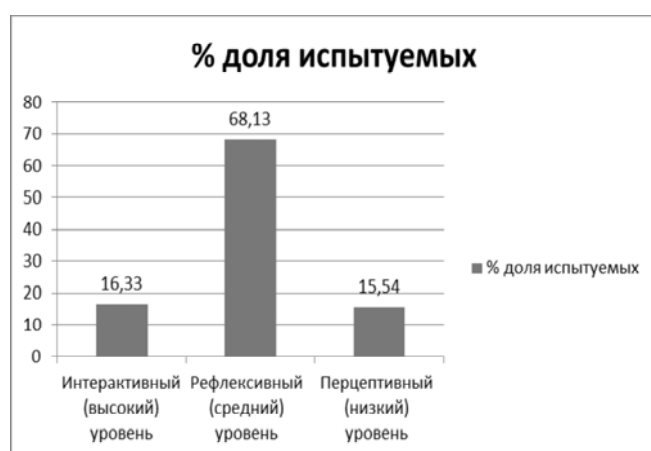


Рис. 2. Гистограмма распределения испытуемых по уровням их культурной конгруэнтности

По результатам проведения методики 1. было выявлено, что интерактивный (высокий) уровень

культурной конгруэнтности наблюдается у 16,33% детей младшего школьного возраста (41 человек). Поведение данной группы детей соответствует правилам нормативной ситуации, на своем примере они транслируют норму поведения для сверстников. Рефлексивный (средний) уровень характерен для 68,13% испытуемых (171 человек). Данная группа детей знает и понимает требуемые от них правила поведения и может им соответствовать, однако менее успешна в регулярном выполнении требуемых правил. 15,54% испытуемых имеют перцептивный (низкий) уровень культурной конгруэнтности (39 человек). Групповые нормы являются незначимыми для данной категории детей либо не могут выполняться регулярно.

После изучения результатов диагностики культурной конгруэнтности с помощью F-критерия Фишера были установлены достоверные различия по показателям интеллектуального потенциала (IQ) исследуемых групп младших школьников (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты статистической достоверности различий средних арифметических по показателям интеллектуального потенциала

Показатели теоретического мышления	Средние значения в группе с интерактивным уровнем культурной конгруэнтности	Средние значения в группе с рефлексивным уровнем культурной конгруэнтности	Средние значения в группе с перцептивным уровнем культурной конгруэнтности	F-критерий Фишера	P (уровень значимости)
IQ (Р. Кеттелл)	116,66	107,49	92,15	27,289	0,000

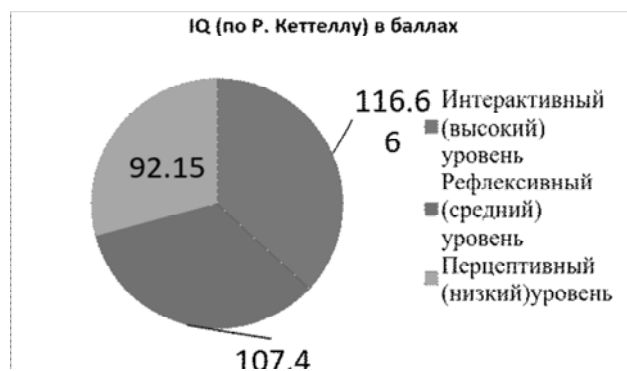


Рис. 3. Гистограмма показателей интеллектуального потенциала у детей с разным уровнем культурной конгруэнтности

Однофакторный анализ показал, что в группе детей со средним уровнем культурной конгруэнтности показатели IQ находятся в пределах 90-110 баллов, что является средним значением интеллектуального потенциала (107,49 баллов). Дети с низким уровнем культурной конгруэнтности также имеют средние значения IQ (92,15 баллов). Дети с высоким уровнем культурной конгруэнтности имеют высокие показатели IQ (116,66), что может свидетельствовать об их интеллектуальной одаренности. Данные достоверно различаются ($f = 27,289$)

при $p=0,000$) и свидетельствуют о том, что с повышением уровня культурной конгруэнтности повышается уровень интеллектуального потенциала.

Результаты методики диагностики **сформированности действий планирования** показали, что дети с высоким уровнем культурной конгруэнтности имеют анализирующий тип планирования (2,41). Результаты достоверно различаются ($f=8,334$ при $p = 0, 000$) (Таблица 2).

Таблица 2
Результаты статистической достоверности различий средних арифметических по показателям теоретического мышления

Показатели теоретического мышления	Средние значения в группе с интерактивным уровнем культурной конгруэнтности	Средние значения в группе с рефлексивным уровнем культурной конгруэнтности	Средние значения в группе с перцептивным уровнем культурной конгруэнтности	F-критерий Фишера	P (уровень значимости)
Тип планирования (И.Н.Федкин)	2,41	1,99	1,90	8,334	0,000
Теоретическое мышление (А.З.Зак)	2,05	1,83	1,44	5,035	0,007

Результаты методики диагностики **сформированности действий планирования** свидетельствуют о том, что дети с высоким уровнем культурной конгруэнтности значительно опережают своих сверстников. Обнаружено, что с повышением уровня культурной конгруэнтности уровень внутреннего плана действия повышается, дети в уме продумывают ход задачи, что позволяет им быстро решать аналогичные по условиям задачи. Дети с интерактивным уровнем культурной конгруэнтности имеют анализирующий тип планирования (2,41). Они легко указывает на ошибки в решении задачи, так как ошибки противоречат ее условиям. Предлагают осуществлять многочисленные попытки до тех пор, пока задача не будет решена. Однако сами попытки не систематизированы, случайны. Они соблюдают те правила, которые обговорены в условиях или ограничиваются повторением тех условий задачи, которые нарушать нельзя, т.е. повторяют, объясняют задачу еще раз. Просят повторить задание еще раз, до тех пор, пока все условия не будут поняты.

Диагностика **теоретического мышления** показала средние значения в группе с интерактивным уровнем культурной конгруэнтности (2,05 балла); в группе с рефлексивным уровнем (1,83 балла); в группе с перцептивным уровнем (1,44 баллов). Данные достоверно различаются ($F = 5,035$ при $p=0,007$). Результаты диагностики свидетельствуют о том, что с повышением уровня культурной конгруэнтности повышается уровень развития

теоретического мышления. Дети с более высокими показателями теоретического мышления выполняли задание сосредоточенно, с интересом, увлеченно, не отвлекаясь; внимательно слушали, быстро, четко и легко выполняли инструкцию; дети были уверенными и спокойными. После чувствовали радость от выполненного задания.

Корреляционный анализ:

Далее мы предприняли попытку определить связи между возрастом, успеваемостью детей, их показателями теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей.

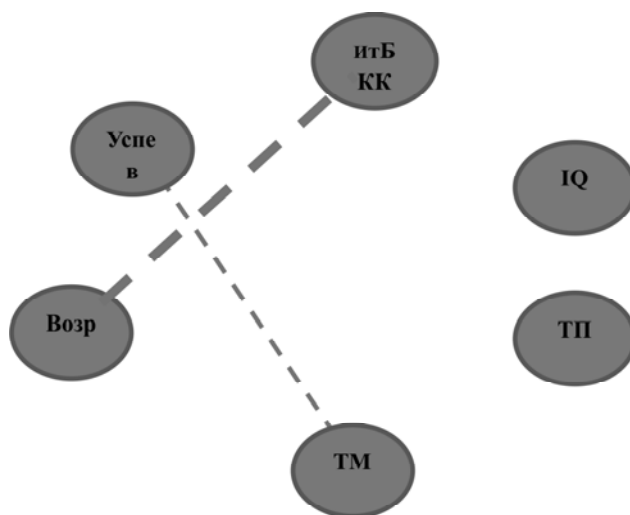


Рис. 6. Коррелограмма по уровню статистической значимости. Выс.ур. (41 чел.)

Анализ корреляций между результатами используемых нами методик показал, что в группе детей с высоким уровнем культурной конгруэнтности наблюдается обратная связь культурной конгруэнтности с возрастом детей ($-0,414$ при $p \leq 0,01$). То есть, чем младше ребенок, тем более он культурно конгруэнтен, выполняет правила, заданные нормативной ситуацией. Данные правила посвящены учебной деятельности, послушанию, самоконтролю, социальному взаимодействию. Мы можем выдвинуть предположение, чем старше становится ребенок, тем меньше он хочет исполнять требуемые учителями и родителями правила. Это может быть связано с меняющейся социальной ситуацией развития, которая направлена на межличностные отношения. В группе детей с высоким уровнем культурной конгруэнтности наблюдается обратная связь теоретического мышления с успеваемостью (4,414 баллов) детей ($-0,393$ при $p \leq 0,05$). То есть, в данной группе высокий показатель успеваемости не определяет высокий уровень развития теоретического мышления. Это может быть следствием возраста испытуемых (8-9 лет).

Выводы

Интеллектуальный потенциал способствует развитию теоретического мышления. Имея высокий уровень интеллектуального потенциала, ребенок не всегда будет иметь развитое теоретическое мышление, которое формируется в процессе ус-

пешного развивающего обучения и с учетом возраста ребенка.

В дальнейшем нам предстоит выяснить, по каким индивидуально-психологическим показателям интеллектуально одаренные дети с высоким уровнем культурной конгруэнтности отличаются от других групп испытуемых. Дети с высоким уровнем культурной конгруэнтности интеллектуально одарены, но их теоретическое мышление находится в стадии развития. Они имеют средний уровень развития действий планирования, чаще действуя эмпирически. Это в большей степени учащиеся второго класса (35 человек из 41; 85,37%). Результаты в данной группе детей доказывают, что в случае успешного решения задач на теоретическое мышление ученик также покажет высокий уровень и по интеллектуальной методике.

Заключение

Исследование осуществлено с ориентацией на методологию культурной детерминации становления психики в онтогенезе. Полученные результаты доказывают теорию Л.С.Выготского о влиянии социальной ситуации развития на формирование психических новообразований младших школьников [2], [13].

Доказано существование особенностей развития мышления и интеллектуальных способностей младших школьников, связанных с уровнем культурной конгруэнтности детей.

Практические рекомендации на основе результатов проведенного исследования направлены на их использование в целях оптимизации социализации младших школьников в нормативной ситуации.

Результаты нашего исследования могут помочь психологам в построении системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения; педагогам и родителям в построении эффективного образовательного процесса и воспитательного процессов детей с учетом возрастных и поведенческих особенностей младших школьников [14].

По результатам полученных данных, мы считаем, что **методика определения культурной конгруэнтности младшего школьника** Л.Ф. Баянова, Е.А. Цивильская, Р.М. Байрамян, К.С. Чулюкин может быть использована специалистами (психологами, педагогами) и родителями для определения уровня готовности ребенка к школе. А также комиссией по приему в гимназию для определения уровня интеллектуального потенциала, уровня соответствия поведения ребенка культурным требованиям и, как следствие, вероятностного прогнозирования особенностей его обучения в стенах гимназии и возможности отклоняющегося (девиантного) поведения.

Работа выполнена при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0».

Литература

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии. // Филология и культура. Philologie and Culture. – 2012– №3.–С.294-299.

2. Баянова Л.Ф., Байрамян Р.М. О взаимодействии ребенка и правила в зарубежной психологии развития // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №2. – С.14–21.

3. Баянова Л.Ф., Цивильская Е.А. Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников // Научный педагогический и психологический журнал «Образование и саморазвитие». ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», №3 (41) 2014. - с.73-78 ISSN 1991-7740 (из перечня ВАК)

4. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно - диалектический подход // Перемены. Педагогический журнал. – 2000. – № 1. – С. 81 – 107.

5. Ермаков С.С. Диагностика уровня развития теоретического способа мышления у интеллектуально одаренных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №2. С.116–128. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/3892.phtml> (дата обращения: 20.10.2017)

6. Зак А.З. Диагностика различий в мышлении младших школьников. Оценка готовности к начальной и средней школе. Контроль развития в период 6 – 10 лет. М.: Генезис, 2007. 160 с.

7. Зак А.З. Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 36–41// Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» ISSN: 2074-5885 [E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru» 2014, № 2].

8. Пащенко А. К. Развитие нормативного поведения младших школьников: дис. ... канд.психол.н.: 19.00.05.— М., 2010. — 201 с.

9. Федекин И.Н. Новый метод диагностики сформированности действий планирования [Электронный текст] // Вестник № 7, 2000. URL: http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_7/v7_fedekin_ne_wmetod.htm.

10. Цивильская Е.А. Индивидуально-психологические особенности младших школьников при разном уровне соответствия нормативной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып.54. – Ч. 4. – с. 233 – 241. – ISSN 2311-1305 (из перечня ВАК)

11.Цивильская Е.А. Нормативное пространство младших школьников общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений в России // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып.50. – Ч. 3. – с. 299 – 305. – ISSN 2311-1305 (из перечня ВАК)

12.Bayanova L. F., Mustafin T. R. Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. 24:3, 2016. – P. 357-364.

13.Bayanova L.F., Tsvil'skaya E.A., Bayramyan R. M., Chulyukin K.S. A cultural congruence test for primary school students // Psychology in Russia: State of the Art. Volume 9, Issue 4, 2016. – P. 94-105.

14. Tsivilskaya E.A. Communicative Properties of the Personality and Cultural Congruence at Younger school age // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. Volume 20, Special Issue 3, 2016. - P. 65-71.

15. Tsivilskaya E.A. Study of Cultural Congruence in Graders. The Social Sciences, 10, 2015. - P. 813-816.

16. Tsivilskaya E.A. Cultural congruence criterion evaluation among junior schoolchildren // QUID. Special Issue N°1, 2017. - pp. 833-838. ISSN: 1692-343X, Medellín-Colombia.

Theoretical Thinking Features Study for Intelligently Gifted Students with High Cultural Congruence Level

Tsivilskaya E.A., Bayanova L.F.

Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University

Qualitative and quantitative results of the empirical research directed to identification of theoretical thinking features for intelligently exceptional primary school students with the high level of cultural congruence are given in article (standard compliance). Three levels of congruence depending on the rules compliance behavior in a standard situation are experimentally discovered for the primary school students. The comparative analysis of intellectual potential indicators of primary school students with different level of cultural congruence is carried out. Reliable differences by indicators of IQ and theoretical thinking in all groups of examinees are established. Reliable coherence between age and cultural congruence of intelligently gifted school students as well as indicators of theoretical thinking and progress of children are discovered and described. Research results can be useful for teachers and psychologists helping increase the decision efficiency concerning the problems of age and psychology arising in educational institution.

Keywords: social development situation, cultural congruence, standard situation, norm, rule, culture, subject of culture, primary school students, theoretical thinking, intellectual potential, endowments, intelligence.

References

1. Bayanova LF To the formulation of the problem of the subject of culture in psychology. // Philology and Culture. Philologie and Culture. - 2012-? 3. C.294-299.
2. Bayanova LF, Bayramyan R.M. On the interaction of the child and the rule in foreign development psychology // Modern preschool education. Theory and practice. - 2016. - №2. - P.14-21.
3. Bayanova LF, Tsivilskaya E.A. Features of the rules in the normative situation of junior schoolchildren // Scientific pedagogical and psychological journal "Education and self-development." FGAOU HPE "Kazan (Privolzhsky) Federal University", No. 3 (41) 2014. - p.73-78 ISSN 1991-7740 (from the list of VAK)
4. Veraksa N.E. Personality and culture: structural - dialectical approach // Changes. Pedagogical Journal. - 2000. - No. 1. - P. 81 - 107.

5. Ermakov S.S. Diagnostics of the level of development of the theoretical way of thinking in intellectually gifted younger schoolchildren [Electronic resource] // Psychological science and education psyedu.ru. 2014. T.6. №2. P.116-128. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/3892.shtml> (date of circulation: 20.10.2017)
 6. Zack A.Z. Diagnosis of differences in thinking of younger schoolchildren. Assessment of readiness for primary and secondary school. Control of development in the period of 6 - 10 years. Moscow: Genesis, 2007. 160 p.
 7. Zack A.Z. Diagnostics of theoretical thinking in younger schoolchildren // Psychological Science and Education. 1997. № 2. C. 36-41 // Electronic Journal "Psychological Science and Education psyedu. ru »ISSN: 2074-5885 [E-journal« Psychological Science and Education psyedu.ru »2014, № 2].
 8. Pashchenko AK Development of normative behavior of younger schoolchildren: dis. ... candidate.psihol.n.: 19.00.05. - M., 2010. - 201 with.
 9. Federin I.N. A new method for diagnosing the formation of planning actions [Electronic text] // Bulletin No. 7, 2000. URL: http://experiment.lv/eng/biblio/vestnik_7/v7_fedekin_newmetod.htm.
 10. Tsivilskaya E.A. Individual and psychological characteristics of younger schoolchildren at different levels of compliance with the normative situation // Problems of Modern Pedagogical Education. Ser.: Pedagogy and psychology. Articles: - Yalta: RIO GPA, 2017. - Issue 54. - Part 4. - p. 233 - 241. - ISSN 2311-1305 (from the list of VAK)
 11. Tsivilskaya E.A. Normative space of junior schoolchildren of general education and special (correctional) institutions in Russia // Problems of Modern Pedagogical Education. Ser.: Pedagogy and psychology. Articles: - Yalta: RIO GPA, 2016. - Issue 50. - Part 3. - p. 299 - 305. - ISSN 2311-1305 (from the list of VAK)
 12. Bayanova L. F., Mustafin T. R. Factors of compliance with a child with rules in the Russian cultural context // European Early Childhood Education Research Journal. 24: 3, 2016.-P. 357-364.
 13. Bayanova L.F., Tsivilskaya E.A., Bayramyan R. M., Chulyukin K.S. A cultural congruence test for primary school students // Psychology in Russia: State of the Art. Volume 9, Issue 4, 2016. - P. 94-105.
 14. Tsivilskaya E.A. Communicative Properties of the Personality and Cultural Congruence at Younger school age // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. Volume 20, Special Issue 3, 2016. - P. 65-71.
 15. Tsivilskaya E.A. Study of Cultural Congruence in Graders. The Social Sciences, 10, 2015. - P. 813-816.
- Tsivilskaya E.A. Cultural congruence criterion evaluation among junior schoolchildren // QUID. Special Issue No. 1, 2017. - pp. 833-838. ISSN: 1692-343X, Medellín-Colombia.

Уровни развития педагогической компетентности родителей с учетом гендерного подхода

Горошенкина Екатерина Александровна,
аспирант кафедры социальной педагогики Пермского Гумани-
тарно-Педагогического Университета, katerina_g91@mail.ru

Проблема поиска эффективных способов работы с семьями учащихся является одной из самых острых для современного образования. Государством, педагогами и общественностью сформирован социальный заказ на компетентного родителя, готового решать острые вопросы в воспитании ребенка-подростка. Однако существующие подходы и методы по-прежнему ориентируются на традиционную, патриархальную семью и унифицируют все семьи и выстраивают концепции воспитательной работы. В тоже время исследователями доказано существование различных типов маскулинности и феминности, разработаны классификации гендерных стереотипов, активно изучается влияние гендерных стереотипов на восприятие проблем воспитания и распределения ролей внутри семьи. Учет данных особенностей, внедрение гендерного подхода в практику работы образовательных организаций способны повысить эффективность работы с семьей, и позволить развить компоненты педагогической компетентности родителей младших подростков.

Ключевые слова: гендерный подход, маскулинность, феминность, педагогическая компетентность родителей, типы отцов, типы матерей, уровни педагогической компетентности.

Специалисты в области гендерных исследований М.М. Малышева, А.В. Борисов, А.Г. Волков, Н.М. Римашевская и др. отмечают наметившуюся тенденцию к трансформации брачно-семейных отношений в российском обществе [2]. Изменяется общее отношение к браку, утверждается стереотип неминуемого «кризиса семьи», появляются новые типы брачных взаимоотношений, распределение ролей в семье часто начинает идти в разрез с традиционными представлениями о патриархальной семье.

Указанные изменения коррелируются с появлением модернизированных маскулинности и феминности (М. Киммел, И.С. Кон, И.С. Клецина, Р.Коннел, И.Н. Тартаковская и др.). Мужчины и женщины с модернизированными маскулинностью и феминностью эмоционально, психологически отходят от стереотипов «традиционно мужского» и «традиционно» женского поведения, часто имеют иной взгляд на семью и воспитание детей. Одной из проблем в условиях изменившейся гендерной поляризации является давление на мужчин и женщин устоявшихся в обществе гендерных стереотипов, например, наличие в обществе культуры гегемонной маскулинности («мужчины не плачут», «так ведут себя только девчонки» и т.д.) [1, с.14] или представления о «врожденном материнском инстинкте», некоем маркере настоящей женщины [3]. Отход от традиционных маскулинных и феминных характеристик может караться осуждением общества, что влечет за собой развитие гендерно-ролевого конфликта, деструктивно влияющего на личность.

Особое значение учет гендерных характеристик мужчины и женщины имеет в кризисные моменты. Одним из которых зачастую является процесс перехода их ребенка к подростковому возрасту, сопряженный с биологическими, поведенческими изменениями, справиться с которыми родитель часто оказывается не готов. Помочь родителю призвана образовательная организация в лице педагогов, однако методы и формы работы в большинстве случаев оказываются унифицируемыми, семья рассматривает как монолит без изучения характеристик всех ее субъектов. Педагоги также склонны опираться в работе на собственное представление о должном «мужском» и должном «женском». Данный традиционный подход к работе не позволяет эффективно работать с родителями учащихся, в том числе в рамках развития их педагогической компетентности.

На основе работ А.В. Мининой, С.С. Пиюковой, В.В. Селиной, А.Н. Хрустальковой, В.В. Коробковой нами было сформулировано определение педагогической компетентности родителей младших подростков.

Педагогическая компетентность родителей младшего подросткового возраста – это совокупность характеристик личности родителя, его педагогической деятельности, которые позволяют эффективно осуществлять воспитание ребенка младшего подросткового возраста на основе целенаправленного, организованного сотрудничества с ребенком и проявляющиеся в деятельности родителя по самообразованию в области педагогики и психологии. Компонентами педагогической компетентности родителей младших подростков являются: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, рефлексивный.

Целью нашего исследования было изучение уровней развития компонентов педагогической компетентности родителей младших подростков с учетом гендерного подхода.

В исследовании на разных этапах было задействовано 838 человек. Из них – 392 человека – родители младших подростков (учащихся 5-7 классов), а именно – 220 матерей и 172 отца.

Исследование включало несколько этапов:

1.Выявление отцов и матерей с традиционной и модернизированной маскулинностью/феминностью;

2.Распределение отцов и матерей по различным группам, с учетом типа их маскулинности/феминности, выявление типов отцов/матерей;

3.Определение уровня развития компонентов педагогической компетентности родителей младших подростков в соответствии с типом их маскулинности/феминности.

Для проведения первого этапа использовался комплекс взаимодополняющих методик:

1.Разработанная анкета для отцов и матерей учащихся;

2.Опросник Л.В. Штылевой «Что я думаю о мужском и женском воспитании?»

3.Опросник Е.В. Иоффе «Выражение чувств»

4.Наблюдение, в соответствии с картой наблюдений И.С. Клециной;

5.Исследование гендерных стереотипов О.Л.Кустовой;

6.Модернизированный опросник И.С. Клециной;

7.Разработанная дискуссия «воспитываю сына», «воспитываю дочь»;

8.Проведены интервью с родителями учащихся;

9.Проведено анкетирование учителей, составлены «родительские портреты».

Проведенное исследование подтвердило предположение о существовании в обществе различных типов маскулинности/феминности. Среди испытуемых мужчины были определены 4 типа отцов в соответствии с типами маскулинности. В рамках традиционной маскулинности были выявлены типы «традиционный отец» 68% и «отсутствующий

отец» - 12%, в рамках модернизированной маскулинности – «новый отец» - 6% и «ответственный отец» - 14%. Среди испытуемых женщины были определены типы матерей с традиционной феминностью – «традиционная мать» -32% и «работающая мать» -44%, среди матерей с модернизированной маскулинностью – «отсутствующая мать» - 10% и «идеальная мать» - 14%. По отношению к каждому типу были сформулированы свойственные им характеристики, выявлены взгляды на воспитание, на распределение ролей в семье и на взаимоотношения с образовательной организацией. Отцы и матери каждой группы по-разному относятся к исполнению своих обязанностей, имеют разную степень привязанности к детям, дают различную эмоциональную отдачу. Так, например, для традиционных отцов важен воспитательный аспект, они готовы решать дисциплинарные вопросы, а отцы, относящиеся к группе «ответственных» отметили, что дисциплина – это не их задача в семье, хотя педагоги, для решения данных вопросов обращаются именно к ним. Отцы «отсутствующего типа» дистанцируются как от проблем воспитания, так и от своих собственных детей. Информацию, преподнесенную в традиционном виде они не воспринимают, развивать свою педагогическую компетентность не хотят и открыто протестуют. Указанные примеры являются лишь малой частью тех различий, которые удалось выявить в ходе проведенной диагностики.

Данный этап исследования подтвердил предположение о наличии среди отцов и матерей учащихся, мужчин и женщин с разными типами маскулинности и феминности, имеющими различные взгляды на семью и воспитание детей.

Для диагностики уровня развития компонентов педагогической компетентности родителей использовались различные диагностические методики. Уровни развития каждого компонента определялись по шкале: не развит, развит на низком уровне, развит на среднем уровне, развит на высоком уровне.

Развитие когнитивного компонента определялось на основе теста-опросника о биологических, психологических, поведенческих характеристиках ребенка-подростка. Мотивационный и рефлексивный компоненты определялись через опросник «незаконченные предложения», через ведение отцовского и материнского дневников и проведение круглых столов.

Операционно-деятельностный и эмоционально-волевой компоненты изучались в процессе анализа педагогических ситуаций и проведении мини-игр.

Проведенные диагностики позволили определить, на каком уровне развития находится каждый компонент педагогической компетентности родителей, относящихся к разным типам.

Отцы «традиционного типа» показали низкий уровень развития всех компонентов педагогической компетентности. Мотивационный компонент развит поверхностно, совместная деятельность с детьми игнорируется, отцы данного типа убежде-

ны, что и так понимают, как нужно воспитывать детей. Когнитивный компонент развит на уровне обобщенных суждений о подростковом возрасте, базирующихся на воспоминаниях о себе в данный период времени. Анализ эмоционально-волевого и операционно-деятельностного компонентов показал, что отцы не умеют контролировать свои эмоции и не владеют навыками выхода из конфликтных ситуаций. Рефлексия воспитательной деятельности практически не проводится.

У отцов «отсутствующего типа» на низком уровне развиты только когнитивный и операционно-деятельностный компоненты, мотивационный, эмоционально-волевой и рефлексивный не развиты. Отцы данного типа, не смотря на согласие, всячески избегали проведения диагностик, отвечали поверхностно, не проявляли привязанности к детям.

«Ответственные отцы» имеют низкий уровень развития когнитивного и рефлексивного компонентов, и средний уровень развития остальных компонентов педагогической компетентности. Низкий уровень развития когнитивного компонента объясняется отсутствием специальных занятий для родителей детей-подростков. Отцами данного типа обучающие занятия являются востребованными, они готовы и хотят учиться.

«Новые отцы» - это мужчины с ярко выраженной модернизированной маскулинностью. Все компоненты педагогической компетентности, кроме когнитивного, развиты на среднем уровне. Отцы выбирают нестандартные практики поведения со своими ребенком, проявляю чувствительность и отзывчивость, они инициативны, горды своим званием отца. Однако, как и отцам другого типа им недостает знаний об особенностях развития детей в подростковый период.

Схожая картина наблюдается и среди матерей.

Матери «традиционного типа» ценят свою роль матери, они готовы учиться, однако сознательно отделяют от процесса воспитания отцов, считая их основной функцией материальное обеспечение семьи. Когнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты, при этом, развиты на низком уровне, средний уровень определяется лишь при диагностике мотивационного и операционно-деятельностного компонентов. При индивидуальных беседах удалось выяснить, что развитию компонентов педагогической компетентности у таких матерей мешает стереотип о «врожденном материнском инстинкте», они считают, что матери по определению виднее, как и какими методами воспитывать своего ребенка.

Тип «работающих матерей» является достаточно распространенным. Социально-экономическая ситуация вынуждает женщин активно включаться в трудовую деятельность. Матери данного типа заинтересованы в том, чтобы эффективно воспитывать своего ребенка, однако зачастую не имеют на это времени. Диагностика уровней развития педагогической компетентности родителей показала, что все компоненты развиты на низком уровне.

К модернизированным типам относятся «отсутствующие» и «идеальные матери». Тип «отсутствующих» матерей ранее практически не изучался, в обществе лишь есть стереотип о «матерях-кукушках», не ставящих перед собой в приоритете исполнение материнских обязанностей. Проведенный анализ показал, что матери данного типа действительно не видят себя в качестве матерей – «хранительниц домашнего очага», в сфере их приоритетов – карьера. В индивидуальных интервью многие из них отвечали, что стали матерями «по запросу» мужей или даже всего общества. Очевидно, что к работе с такими матерями необходим другой подход, они менее заинтересованы в развитии своей педагогической компетентности, и одной из задач для педагогов является создание условия для постепенного осознания женщинами значения заботы и внимания матери к своему ребенку-подростку. Первостепенной задачей является развитие не сформированных у матерей данного типа мотивационного и рефлексивного компонента. Остальные компоненты находятся на низком уровне, что также не способствует гармоничному развитию ребенка-подростка.

«Идеальные матери» напротив, сверх заинтересованы в саморазвитии и развитии своих детей. Как отмечали педагоги, для образовательной организации это может быть даже своеобразной проблемой. Так как данные матери склонны к излишнему контролю, придирчивы и недоверчивы. Как показали диагностики, мотивационный компонент развит на высоком уровне, а остальные на среднем. Высокий уровень развития мотивационного компонента означает, что энергию данных матерей целесообразно направлять на организаторскую работу, в процессе которой они получат возможность развить остальные компоненты своей педагогической компетентности.

Проведенное исследование подтвердило предположение о различном уровне развития компонентов педагогической компетентности у отцов и матерей с различным типом маскулинности/феминности и, соответственно, относящихся к различным типам отцов и матерей.

Опытно-экспериментальную работу по развитию компонентов педагогической компетентности целесообразно строить с опорой на проведенные диагностически. Формы и методы работы с родителями необходимо подбирать в соответствии с индивидуальными характеристиками каждого родителя.

Литература

1. Кон И.С. Гегемонная маскулинность как фактор мужского (не) здоровья// Социология: теория, методы, маркетинг. 2008. №4.
2. Римашевская Н.М. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе. М.-2009.
3. Шадрин А. Дорогие дети. Сокращение рождаемости и рост «цены» материнства в XXI веке. М.: -НЛО. 2017.

Levels of parents pedagogical competence development in considering the gender approach

Goroshenkina E.A.

Perm Humanitarian-Pedagogical University

One of the most urgent problem in modern education is search of effective ways in work with lerners's family. Public authorities, teachers and society formed a social order for a competent parent who is ready to solve urgent problems in the upbringing of a younger adolescents. However, existing approaches and methods continue to be guided by the traditional, patriarchal family. Also, its is unify all families in process of build the concept of educational work. At the same time, researchers have proved the existence of several types of masculinity and femininity, developed classifications of gender stereotypes, actively studied the influence of gender stereotypes on the perception of problems of education and distribution of roles within the family. Taking into account these peculiarities, the gender approach implication into the practice of the work of educational organizations can improve the effectiveness of working with the family, and allow the development of the components of the pedagogical competence of the parents of younger adolescents.

Key words: gender approach, masculinity, femininity, pedagogical competence of parents, types of fathers, types of mothers, levels of pedagogical competence.

References

1. Kohn I.S. Hegemonic maskulinnost as factor of male health//Sociology: theory, methods, marketing. 2008.№4.
2. Rimashevskaya N.M. Gender stereotypes in the changing society. M.-2009.
3. Shadrina A. Dear children. Reduction of birth rate and growth of "price" of motherhood in the 21st century. M.: - the UFO.2017.

Компетентностное родительство: истоки научного педагогического знания

Данилова Ирина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романских языков ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», danilovais@yandex.ru

Компетентностное родительство широко используется в научном междисциплинарном дискурсе и общественной практике, что обуславливает сложность, парадоксальность и противоречивость в интерпретации этого понятия. В статье представлен обзор ранних зарубежных теорий детской социализации XX века и более поздних исследований XXI века, создавших исследовательскую основу и оказавших определяющее влияние на эволюцию дефиниции «родительская компетентность». Нами осуществлена разновременная и комплексная интерпретация выявленных общих, объединяющих, тенденций, открывших иные, новые, горизонты знаний, позволивших судить о том, что научная ценность ранних теорий детской социализации, несмотря на фрагментарный характер, тем не менее, обусловила концептуализацию феномена «компетентностное родительство». Данные работы способствовали его дальнейшему углубленному научному и системному анализу в зарубежном научном дискурсе. В научно-педагогическом дискурсе интерпретация компетентностного родительства обретает некие синкретические черты. С одной стороны, это каждодневные воспитательные отношения родитель-ребенок; с другой – это сложное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности ребенка и родителей, семьи в целом. Оба эти процесса обусловлены, и их эффективность зависит, в большей степени, от того, каким образом компетентностное родительство осуществляется. Ключевые слова: зарубежный научный дискурс, ранние теории детской социализации, родительская компетентность, компетентностное родительство.

Введение.

Интерпретация феномена «компетентностное родительство» в международном дискурсе проходит эволюционный путь, который еще не достиг своей кульминационной точки, поэтому, сегодня все еще не существует единственного научно признанного определения данного явления, хотя его изучение имеет уже более, чем полувековую историю. В зарубежных сообществах подходы к такому понятию, как родительство, постоянно расширяются и изменяются, появляются различные его виды в зависимости от контекста реализации и дискурса исследования. Это подтверждает неоднозначность в представлениях о родительских компетентностях в исследованиях ученых разных стран, различных научных направлений, а также одних научных направлений, но разных исследовательских школ. И это неудивительно, т.к. социальные науки претерпевают изменения и рассматриваемые ранее проблемы также меняются, они могут расширяться и обогащаться, но не могут «отменяться». В контексте проблем дефиниции «компетентностного родительства» или «родительских компетентностей», справедливо замечание Ф. Бродель, «совсем исчезнуть проблемы не могут, но формулируются они теперь иначе» [1, с. 7].

Исследовательский вопрос: представить разновременную и комплексную интерпретацию выявленных общих тенденций в ранних теориях детской социализации и более поздних исследованиях для научного углубленного и системного анализа понятия «компетентностное родительство».

Цель исследования. Попытка оценить вклад ранних теорий детской социализации XX века и более поздних исследований XXI века в решение проблем дефиниции «родительской компетентности» для концептуализации феномена «компетентностное родительство» в зарубежном научном дискурсе.

Методология исследования:

- нарративный подход, основанный на трудах Я. Торфинга, Ю. Хабермаса, Р. Барта, И. Брокмайера, Ж. Делеза, Р. Харре, использован в части работы с аутентичными текстами при изучении зарубежных теорий и научных представлений. Аутентичные тексты как универсальное проблемное поле, а «нарративы» в исследовании зарубежного опыта – основная форма употребления знания;

- аналитический метод ориентирован на изучение большого объема аутентичных источников на-

учной литературы, на систематизацию изучаемых понятий и на выявление общих тенденций;

- интерпретация и контекст позволили представить разновременную и комплексную трактовку общих тенденций в ранних теориях детской социализации и более поздних исследованиях в решении проблем дефиниции «родительской компетентности» и концептуализации феномена «компетентное родительство»;

- дискурс-анализ с учетом исследований Т.А. ван Дейка, Ж. Деррида, К.Л. О'Хэллоран, Р. Водак был использован в части источниковой базы исследования для характеристики изучаемых явлений с позиции образовательного дискурса в сфере детства, семьи и воспитания.

Результаты исследования и их обсуждение.

В зарубежных академических работах, посвященных семье, детству и образованию, предлагается рассматривать современное родительство как новый теоретический эталон (стандарт, ориентир) при изучении семейных отношений, а родительские компетентности как основу этого современного родительства и как исходную точку исследований в социальных науках. Заметим, что эти явления уже вызвали научный интерес и рассматривались в ином ракурсе с использованием иной терминологии, но в иных исторических и социо-культурных условиях.

Начиная со второй половины прошлого века, в психолого-педагогических исследованиях наблюдался повышенный интерес к изучению человеческого опыта, представленного во взаимодействии родителей и детей, а также предпринимались первые попытки определить необходимый минимум компетентностей родителей для надлежащего исполнения ими их родительских функций и обязанностей. Именно ранние теории детской социализации стали той основой для дальнейших теоретических и эмпирических исследований, которые проложили путь в XX веке к компетентностному подходу в сфере образования.

По утверждению современных исследователей Д.М. Тети и М.А. Канделария, большая часть ранних теорий детской социализации «примиряет» поведенческую и психоаналитическую теории, используя поведенческие принципы для определения понятий и проверки гипотез из психоаналитической теории о связях между методами воспитания и личностью ребенка [2].

Ранние теории детской социализации XX века создали основу для последующего углубленного и системного анализа родительской компетентности, поэтому мы акцентируем наше внимание на освещении их вклада в решение проблем, связанных с определением данного понятия.

Научные исследования Д. Баумринд [3], которые по-прежнему сегодня весьма авторитетны и популярны, посвященные проблемам семьи, социализации и анализу индивидуальных различий в сфере компетентности и нравственного поведения, способствовали появлению учения о родительских стилях воспитания как всеобъемлющей модели родительской компетентности, которая

отражается в дифференцированных ассоциациях стилей воспитания с инструментальной компетентностью у детей.

Модели, представляющие стили воспитания и позволяющие оценить качество воспитания, разработанные Н. Дарлинг и Л. Штейнберг [4], К. Аунола, Х. Статтин и Ж. Нурми [5], Г. Хикман. С. Бартоломе [6], по-прежнему широко используются в современных исследованиях о семейном воспитании и его результатах, а также являются отправной точкой для многочисленных дальнейших попыток в определении сущности компетентного родительства.

Отдельное направление исследований, которые дополняют работы о стилях воспитания, посвящено конкретным дисциплинарным методам семейного воспитания и родительскому контролю, формирующим способность усваивать «сообщения или сигналы» родителей, касающиеся дисциплины. В данном контексте исследователи называют компетентными тех родителей, которые способствуют успешному включению детей в процесс социализации и восприятию «сообщения» родителей как своих собственных, а именно: «принятие ценностей и установок общества как своих собственных, чтобы социально приемлемое поведение мотивировалось не ожиданием внешних последствий, а внутренними факторами» [7, р. 4]. Тем самым, у детей развивают способность усваивать социальные стандарты поведения и необходимое понимание правильного и неправильного, что и является конечной целью социализации. Как утверждают исследователи, именно компетентные родители способны достичь этой цели [8].

По нашему мнению, значителен вклад теории привязанности в понимание сущности родительской компетентности. Несмотря на то, что эта теория наиболее применима к младенчеству, она важна и для других этапов развития ребенка в определении степени ориентации и принятия ребенком «сообщения» родителя как обоснованного и заслуживающего детского внимания [9]. С точки зрения теории привязанности, родительская компетентность в воспитании детей может определяться тем, что, по утверждению М. Энсворт, наиболее способствует физическому выживанию ребенка и психологическому благополучию и приводит к развитию безопасной привязанности ребенка к тому, кто ему это обеспечивает [10].

Полагаем, что ранние теории детской социализации явились позитивным первым шагом в решении проблем, связанных с определением компетентностей родителей. При всем многообразии идей и суждений, представленных в них, наблюдаются общие, объединяющие тенденции, в контексте которых

- родительская компетентность выступает ключевой доминантой процесса социализации детей;

- родительское тепло, восприимчивость и принятие основных потребностей ребенка являются теми важными составляющими родительской компетентности, которые положительно влияют на социализацию детей, независимо от этапов развития ребенка;

- жестокость и принуждение являются вредными и негативными сторонами родительской компетентности, результаты их негативного воздействия зависят от возраста и темперамента ребенка;

- формирование родительской компетентности предполагает стимулирование родительской инициативы и контроль родительского поведения в отношении детей.

В исследованиях начала XXI века, прежде всего эмпирического характера, продолжающих научные традиции в русле ранних теорий детской социализации, но ориентированных уже в большей степени на образование родителей, утверждается, что дети могут сами способствовать собственной социализации, представляя собой контекст, через который раскрывается родительская компетентность [5; 8; 11; 12; 13; 14; 15]. И эта компетентность родителя частично зависит от его способности понять, какие воспитательные стратегии и практики необходимы, и содействуют ребенку, а какие, наоборот, противодействуют. Данный тезис подтверждается мнением ряда ученых о том, что компетентный родитель не только тот, кто чувствителен к потребностям ребенка, участливо на них реагирует, успешно социализирует своего ребенка, верно балансируя между родительской любовью и родительским контролем. Это, прежде всего, родитель, который осознает, кто он - их ребенок, и адаптирует собственное поведение для взаимных действий, обеспечивающих успешную социализацию.

Однако, ни в ранних работах XX века, ни в более поздних исследованиях XXI века, нам не удалось обнаружить однозначной дефиниции понятия «компетентное родительство», хотя данный термин широко используется в научном, как зарубежном, так и отечественном дискурсе. И вопрос о том, насколько тождественны понятия «компетентное родительство» и «родительская компетентность», обозначаемые разными терминами, все еще остается открытым, тем самым, побуждая, к более детальному анализу для концептуализации изучаемых явлений.

Заключение.

В ранних теориях детской социализации XX века и научных представлениях о компетентном родителе выявлены общие, объединяющие, тенденции: данный вид родительства рассматривается как ключевая доминанта процесса социализации детей; родительская компетентность имеет компоненты положительного воздействия (родительское тепло, восприимчивость и принятие основных потребностей ребенка), компоненты негативного воздействия (жестокость и принуждение); стимулирование родительской инициативы и контроль родительского поведения способствуют формированию родительской компетентности. Мы убеждены, что вклад ранних теорий детской социализации в решении проблем дефиниции «родительской компетентности», в создании пути в первой половине XX века к компетентному подходу в сфере образования, обуславливает их научную ценность, но содержащийся в них анализ

компетентностей родителей, тем не менее, носит фрагментарный характер.

В более поздних исследованиях начала XXI века, посвященных некоторым формам родительского поведения и связанного с ним компетентностями, стилям воспитания, наблюдается научная преемственность, в них продолжают научные традиции в русле ранних теорий детской социализации, однако, по-прежнему не представлено всеобъемлющего перечня компетентностей родителей. Мы объясняем это меняющимися потребностями детей в разные периоды их жизни, которые влияют на изменения компетентностей родителей, соответственно, типов родительства, обусловленных разнообразными контекстами. Поэтому, маловероятно, что один единственный инструмент оценки компетентного родительства будет универсальным и всеобъемлющим, способным интерпретировать многогранность этого феномена.

Представленная разновременная и комплексная интерпретация выявленных общих тенденций в ранних теориях детской социализации и более поздних исследованиях XXI века, способствует дальнейшему научному углубленному и системному анализу для концептуализации феномена «компетентное родительство» в зарубежном научном дискурсе.

Литература

1. Бродель Ф. Что такое Франция? В 2 т. Т. 1. М., 1994, с. 7.
2. Teti D.M., Candelaria M.A. Parenting Competence. In Marc H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting. 2nd ed. Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London. 2002, pp. 149-181.
3. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn R. Lerner, and A.C. Petersen (Eds.), The encyclopedia of adolescence. New York: Garland. 1991, pp. 746-758.
4. Darling N. and Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin. 113.1993, pp. 487-496.
5. Aunola K., Stattin H., and Nurmi J.-E. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. Journal of Adolescence. 23. 2000, pp. 205-222.
6. Hickman G.P., Bartholomae S., McHenry P.C. Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshman. Journal of College Student Development. 41. 2000, pp. 41-54.
7. Grisso T. Evaluating Competencies: Forensic assessments and instruments. New York: Plenum Press. 2003. 241 p.
8. Kochanska G., Murray K.T., and Harlan E.T. Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. Developmental Psychology. 36. 2000, pp. 220-232.
9. Belsky J. Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy and

P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford. 1999, pp. 249–264.

10. Ainsworth M. Attachment: Retrospect and prospect. In C.M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books. 1982, pp. 3–30.

11. Allison S., Stacey K., Dadds V., Roeger L., Wood A., Martin G. What the family brings: gathering evidence for strengths-based work. *Journal of Family therapy*. 25. 2003, pp. 263–284.

12. Benjet C., Azar S.T., Kuersten-Hogan R. Evaluating the parental fitness of psychiatrically diagnosed individuals: advocating a functional-contextual analysis of parenting. *Journal of Family Psychology*. 17(2). 2003, pp. 238–251.

13. Budd K.S. Assessing parental competence in child protection cases: a clinical practice model. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 4(1). 2001, pp. 1–18.

14. Rutter M., Pickles A., Murray R., and Eaves L. Testing hypotheses on specific environmental causal effects on behavior. *Psychological Bulletin*. 127. 2001, pp. 291–324.

15. Barber J.G., Delfabbro P. The assessment of parenting in child protection cases. *Research on Social Work Practice*. 10 (2). 2000, pp. 243–256.

Competence parenting: the sources of scientific pedagogical knowledge

Danilova I.S.

Tula State Leon Tolstoy Pedagogical University

Competence parenting is widely used in scientific interdisciplinary discourse and social practice, causing complexity, paradox and contradictory interpretation of this concept. The article presents a review of early foreign theories of child socialization of the 20th century and later studies of the 21st century, which created a research basis and had a determining influence on the evolution of the definition of "parental competence". The author has carried out a multi-temporal and complex interpretation of the revealed common and unifying trends, which have opened other, new horizons of knowledge and that allowed us to judge that the scientific value of the early theories of child socialization, despite the fragmentary nature, nevertheless determined the conceptualization of the phenomenon of "competence parenting". These works contributed to a further in-depth scientific and system analysis of this concept in foreign scientific discourse. In the educational discourse, the interpretation of competence parenting acquires some syncretic features. On the one hand, these are the everyday parent-child educational relations; on the other hand, it is a complex interaction in various spheres of the life of the child and parents, the family as a whole. Both these processes are conditioned, and their effectiveness depends, to a large extent, on how the competence parenting is carried out.

Key words: foreign scientific discourse, early theories of child socialization, parental competence, competence parenting.

References

1. Бродель Ф. Что такое Франция? В 2 т. Т. 1. М., 1994, с. 7.
2. Teti D.M., Канделария М.А. Пэринтинг Компетенс. В Марке Х. Борнштайне (Эд.), *Руководство воспитания*. 2-й том 4 редактора: Социально-бытовые условия и Прикладной Пэринтинг. Lawrence Erlbaum Associates, Издатели. Мово, Нью-Джерси Лондон. 2002, стр 149–181.
3. Стили Бомринда Д. Пэринтинга и юное развитие. В Дж. Брукс-Ганне Р. Лернере и А.К. Петерсене (Редакторы), *энциклопедия юности*. Нью-Йорк: Гирлянда. 1991, стр 746–758.
4. Любимый Н. и Стайнберг Л. Пэринтинг разрабатывают как контекст: интегральная модель. *Психологический Бюллетень* 113.1993, pp. 487–496.
5. Онола К., Стэттин Х. и Нерми J.-Е. Стили воспитания и стратегии успеха подростков. *Журнал Юности*. 23. 2000, pp. 205–222.
6. Хикмен Г.П., Бартоломэ С., Макхенри П.К. Влияние воспитания разрабатывает на регулировании и учебном достижении традиционного новичка колледжа. *Журнал развития Студента колледжа*. 41. 2000, стр 41–54.
7. Гриссо Т. Эвэлутинг Компетенкис: Судебные оценки и инструменты. Нью-Йорк: Plenum Press. 2003. 241 p.
8. Кочанска Г., Мюррей К.Т. и Харлан Э.Т. Эффортул управляют в раннем детстве: Непрерывность и изменение, antecedentes и последствия для социального развития. *Психология развития*. 36. 2000, стр 220–232.
9. Бельский И. Интеракционал и контекстные детерминанты безопасности приложения. В Дж. Кэссиди и П.Р. Шейвре (Редакторы), *Руководство приложения: Теория, исследование и клинические заявления*. Нью-Йорк: Гилфорд. 1999, стр 249–264.
10. Эйнсворт М. Приложение: Взгляд назад и перспектива. В К.М. Паркесе и Дж. Стивенсон-Хинде (Редакторы), *место приложения в поведении человека*. Нью-Йорк: Основные Книги. 1982, стр 3–30.
11. Аллисон С., Стейси К., Dadds V., Реджер Л., Вуд А., Мартин Г. Что приносит семья: сбор доказательств основанной на преимуществах работы. *Журнал Семейной терапии*. 25. 2003, pp. 263–284.
12. Бенджет К., Азар С.Т., Куерстен-Хогэн Р. Эвэлутинг родительская физическая форма психиатрически диагностированных людей: защита функционально-контекстного анализа воспитания. *Журнал Семейной Психологии*. 17 (2). 2003, pp. 238–251.
13. Budd K.S. Ассессинг родительская компетентность в случаях защиты детей: модель клинической практики. *Клинический Ребенок и Family Psychology Review*. 4 (1). 2001, pp. 1–18.
14. Раттер М., Солёные огурцы А., Мюррей Р. и Карниз Л. Тестирование гипотез на определенных экологических причинно-следственных связях на поведение. *Психологический Бюллетень*. 127. 2001, стр 291–324.
15. Барбер Дж.Г., Делфэббро П. Оценка воспитания в случаях защиты детей. *Исследование в области Социальной работы*. 10 (2). 2000, pp. 243–256.

Применение интерактивных технологий обучения в образовательном процессе

Чумарина Гульнара Раисовна,

кандидат экономических наук, доцент, Казанский федеральный университет, Институт управления, экономики и финансов, доцент кафедры Общего менеджмента, para712@mail.ru

Андреева Елена Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, Институт международных отношений, истории и востоковедения, доцент кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления, elenaandreeva7788@mail.ru

Михайлова Маргарита Андреевна,

ассистент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Казанский федеральный университет, Институт управления, экономики и финансов, geryu-93@inbox.ru

Данная статья посвящена вопросам применения интерактивных методов преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин. В работе представлен обзор интерактивных методов обучения и образовательных технологий, а также возможности и практическое значение использования данных методов в вузе. В статье проводится сравнительный анализ различных типов деловых игр, описание практики применения метода кейс-стади (case-study). Работа отражает теоретические и практические аспекты инновационного средства обучения иностранному языку – комплексного электронного учебника по английскому языку.

Ключевые слова: образование, высшая школа, студент, интерактивное обучение, деловая игра, кейс-стади, электронный учебник, инновационное средство, обучение иностранному языку, самостоятельная работа.

Совершенствование системы обучения в условиях глобализации свидетельствует о важности подготовки квалифицированных специалистов в сфере образования на основе применения современных образовательных технологий и инноваций. Внедрение интерактивных форм проведения занятий позволяет приблизиться к решению вопроса о подготовке высококвалифицированных кадров.

Многие исследователи указывают на необходимость использования современных образовательных технологий, развитие содержания и методов обучения [Сагитова, Назмиева, Андреева, 2017, 54-59; Назмиева, Андреева, Сагитова, 2018, 61-67].

Интерактивные формы обучения предназначены для организации деятельности обучающихся по совместному поиску знаний. Взаимодействие студентов в процессе поиска информации является более интересным способом овладения знаниями и умениями, способствуют лучшему усвоению материала и осмыслению каждым обучающимся индивидуальной системы знаний.

Как известно, обучающиеся усваивают теоретический материал наиболее эффективно в процессе участия в деловых играх (business games), проектах, дискуссиях, решении кейсов (case study), мозговом штурме (brain storm), имитирующих играх (simulation games).

Кроме того, среди интерактивных форм обучения в российской системе образования все большее распространение получают видео-кейсы, выступления в стиле «TED talks», настольные и электронные бизнес-симуляции, проведение тренингов, портфолио, работа в исследовательских группах, вузовские и межвузовские видеотелеконференции, компьютерное моделирование и практический анализ результатов, бинарная (с участием более одного лектора, например, представителя бизнес-сообщества) лекция и другие формы [Arsentjeva, Kosogova, Metseler, Tomilin, 2016, 81-85].

Учебные игры «обеспечивают условия для комплексного применения существующих знаний» [Polyakova, Nigmatullina, Mihailova 2017, 181], что говорит о практической направленности игр. Они мотивируют познавательную деятельность, связывают теоретические знания с реальными проблемами и способствуют развитию навыка принятия решения. «Игра необходима, она служит культуре,

лучше сказать сама становится культурой» [Saraeva, 2011, 152-158].

В ходе ролевой игры участники могут принять активную или пассивную роль. К активным ролям относятся роли руководителя отдела, главного менеджера, управляющего, директора филиала, консультанта, сотрудника отдела и т.д. Участник с пассивной ролью выступает наблюдателем процесса реализации ролевой игры, выполняя контрольно-учетные функции и создавая тем самым информационную базу для последующего анализа в ходе подведения итогов игры [Chumarina, Kolbina, 2016, 1943-1945].

Целью деловой игры «Управление через коммуникации» является практическая иллюстрация обратной связи в коммуникациях при управлении персоналом. Преподаватель и / или учебная группа выбирают 4 студентов, которые покидают аудиторию. Затем они по очереди приглашаются, и перед каждым ставится одна и та же задача: найти как можно быстрее предмет, находящийся в аудитории, о котором договорилась оставшаяся группа. Учебная группа должна помогать основному игроку, эмоционально реагируя на его действия в процессе поиска предмета.

Обратная коммуникационная связь строится как реакция учебной группы на действия основного игрока.

1. Положительная постоянная обратная связь – поощрение правильных действий (аплодисменты группы при правильных действиях игрока и молчание при неправильных перемещениях).

2. Отрицательная постоянная обратная связь – реакция на неверные действия. Для второго игрока группа недовольно гудит, если игрок движется в неправильном направлении. При правильных действиях игрока хранится молчание. Группа аплодирует, когда предмет найден.

3. Выборочная обратная связь – реагирование на выборочные действия. Для третьего игрока группа иллюстрирует реакцию в определенные моменты по просьбе игрока. Игрок, перемещаясь по аудитории, дотрагивается до отдельных предметов и ждет реакции группы. Если нужный предмет не был затронут, то группа недовольно гудит. Если был затронут нужный предмет, то группа аплодирует.

4. Обратная связь отсутствует. Группа хранит молчание, пока игрок не дотронется до нужного предмета. Четвертый игрок не знает оценки своих действий, поэтому он находится в наиболее неопределенном положении.

В качестве направлений развития деловой игры предлагается:

– Расширение вариантов рассматриваемой обратной связи, например, введение реакции через фиксированные интервалы времени (раз в 10-15 с).

– Введение двух уровней обратной связи. В группе выделяется «начальник», который высказывает свое мнение о действиях игрока, поощряя его правильные действия уменьшением нескольких секунд или наказывая за неправильные действия штрафными секундами.

– Проведение анализа эффективности вариантов обратных коммуникационных связей со стороны участников игры, подбор практических примеров форм проявления обратных коммуникационных связей на предприятии.

Подведение итогов деловой игры заключается в подсчете количества времени на различные типы обратной связи. Деловая игра направлена на развитие коммуникативной активности студентов и командообразование, формируются навыки работы в группе.

Интерактивные технологии обучения применяются также и при чтении лекций. Например, бинарные лекции, когда наряду с преподавателем вуза приглашается специалист профильной организации, способный увлекательно конкретизировать материал примерами из производственной деятельности. Кроме того, удачно дополняют друг друга работа в малых группах с учебной дискуссией и метод проектов [Chumarina, 2014, 66-74].

Обучая действию (управлению), необходимо насыщать управленческую ситуацию событиями, персонажами, чувствами, эмоциями, динамикой и многим другим, что делает ее частью реальной жизни, принесенной в аудиторию [Gubaidullina, Ilyasova, Khakimzyanova, 2015, 1732-1735].

Другая интерактивная форма проведения занятий связана с развитием телекоммуникационных технологий. Электронные учебники входят в число учебных ресурсов, которые могут быть использованы в телекоммуникационных сетях учебного заведения.

Электронный учебник – компьютерная система, которая включает структурированную учебную информацию и систему упражнений для ее осмысления и закрепления, сценарий учебной работы и реализующие ее программы, предназначенные для самостоятельного изучения учебного материала с помощью компьютера [Денисова, 2005, 328].

При обучении иностранным языкам электронные учебники применяются наиболее активно. Они включают не только учебные и аутентичные электронные материалы, но и элементы, представляющие реальную коммуникацию на изучаемом языке. С помощью электронного учебника на занятиях по иностранному языку происходит тренировка различных видов речевой деятельности, формирование лингвистических способностей, реализация индивидуального подхода и активизация самостоятельной работы студента.

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией считается важнейшим условием успешной деятельности любого специалиста, особенно работников сферы гостеприимства. Индустрия гостеприимства, сервиса и туризма стремительно развивается в России, в том числе в Республике Татарстан, имеющей уже большой опыт приема зарубежных гостей. На сегодняшний день в данной отрасли экономики не хватает специалистов со знанием иностранных языков и существует большая потребность в комплексной разработке более эффективных методик и технологий обучения иностранным языкам.

В этих условиях важной задачей является создание инновационного средства обучения иностранному языку, а именно уникального комплексного электронного учебника по английскому языку для подготовки специалистов сферы обслуживания Республики Татарстан. Разрабатываемый электронный учебник уникален, поскольку объединяет три отрасли сферы обслуживания Республики Татарстан: туризм, сервис и гостеприимство, общественное питание.

Электронный учебник «Английский язык в сфере обслуживания» включает следующие блоки: базовая лексико-грамматическая часть «Английский язык» с электронным тестированием и гиперссылками, «Английский язык для специалистов сферы гостеприимства», «Английский язык для специалистов сферы общественного питания», «Путеводитель по городу Казани».

Блок «Английский язык для специалистов сферы гостеприимства» представляет собой тематический англо-русский и русско-английский словарь-разговорник с большим количеством диалогов с переводом и справочной информацией по отдельным аспектам деятельности работников отелей и ресторанов. В составе пособия словарь-минимум отличается тематическим отбором лексических единиц.

Блок «Английский язык для специалистов сферы общественного питания» является авторской разработкой для профессионально-ориентированного обучения студентов иностранному языку. В пособие включены материалы, способствующие формированию профессиональных компетенций будущих специалистов.

Блок «Путеводитель по городу Казани» содержит текстовый материал по тематике «История родного края», нацеленный на воспитание молодого поколения в духе патриотизма и на комплексное формирование словарного запаса на английском языке. Пособие построено таким образом, что в нем хорошо прослеживается попытка связать академическое изучение языка с использованием его в реальной коммуникации.

Итак, электронный учебник «Английский язык в сфере обслуживания» характеризуется высоким уровнем исполнения и художественного оформления, качеством методического инструментария, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения.

Особые требования, предъявляемые к структуре электронного учебника, позволяют ему «предоставлять широчайшие возможности эффективного обучения иностранному языку, в том числе недоступные бумажным изданиям» [Широбокова, 2013, 25]. Все это помогает студентам овладеть знаниями, умениями и навыками.

Анализ результатов работы показал, что применение интерактивных технологий обучения позволяет повысить эффективность проводимых занятий, усилить мотивацию обучающихся, придать занятиям определенную динамику, активизировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Таким образом, инновационная образовательная среда на основе современных технологий способствует повышению эффективности процесса обучения в вузе.

Работа выполнена при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0».

Литература

1. Денисова, А.Л. Концептуальные основы проектирования систем непрерывной профессиональной подготовки в условиях многоуровневого комплекса : монография / А.Л. Денисова, Н.В. Молоткова, Е.Э. Захаржевская. – Орел : Изд-во ОРАГС, 2005. – 328 с.

2. Назмиева, Э.И., Андреева, Е.А., Сагитова, Р.Р. Развитие содержания и методов иноязычной подготовки, способствовавших формированию системы коммуникативного обучения / Э.И. Назмиева, Е.А. Андреева, Р.Р. Сагитова // Вестник НЦ БЖД. – № 1 (35). – 2018. – С. 61-67.

3. Сагитова, Р.Р., Назмиева, Э.И., Андреева Е.А. Моделирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам с использованием современных образовательных технологий / Р.Р. Сагитова, Э.И. Назмиева, Е.А. Андреева // Вестник НЦ БЖД. – № 4 (34). – 2017. – С.54-59.

4. Широбокова, М.В. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку / М.В. Широбокова // Текст. Книга. Книгоиздание. 2013. № 2 (4). – С. 25.

5. Arsentjeva, E.S., Kosogova, J.P., Metseler, A.A., Tomilina, M.E. Experience with interactive forms of learning in teaching technical subjects / E.S. Arsentjeva, J.P. Kosogova, A.A. Metseler, M.E. Tomilina // Konzept. – No 2 (February), 2016. –pp. 81-85.

6. Chumarina, G.R., Kolbina, A.D. Features of Consulting Development of Tatarstan Republic / G.R. Chumarina, A.D. Kolbina // International Business Management. – Vol.10, Issue 10, 2016. – pp. 1943-1945.

7. Chumarina, G.R. On Structural Peculiarities of Advertising Activities at the Stage of Reproduction Process / G.R. Chumarina // RSUTE Herald, No. 1 (81), 2014. – pp. 66-74.

8. Gubaidullina, R.N., Ilyasova, A.M., Khakimzyanova, A.S. Developing of speaking skills according to the "case study" method / R.N. Gubaidullina, A.M. Ilyasova, A.S. Khakimzyanova // Social Sciences (Pakistan), Vol.10, Issue 7, 2015. – pp. 1732-1735.

9. Polyakova, O., Nigmatullina, A., Mihailova, M. Methodical approaches of the intercultural competence formation of future economists / O. Polyakova, A. Nigmatullina, M. Mihailova // National academy of managerial staff of culture and arts herald. – 2017. – pp.179-182.

10. Saraeva, O.V. Case studies and management business games / O.V. Saraeva. – Kazan: Printing service 21st Century, 2011. – pp.152-158.

Application of interactive teaching technologies in the educational process

Chumarina G.R., Andreeva E.A., Mikhailova M.A.

Kazan Federal University,

This article focuses on the application of interactive methods of teaching of humanitarian and socio-economic disciplines. The study presents an overview of interactive teaching methods and educational technologies, and the opportunities and practical significance of the use of these methods at the university. The article contains a comparative analysis of different types of games, description of the practical use of the case study method. The study reflects theoretical and practical aspects of the development of an innovative tool for foreign language education – the complex electronic English language textbook.

Keywords: education, higher school, student, interactive learning, business game, case study, electronic textbook, innovative tool, foreign language education, independent work.

References

1. Arsentjeva, E.S., Kosogova, J.P., Metseler, A.A., Tomilina, M.E. Experience with interactive forms of learning in teaching technical subjects / E.S. Arsentjeva, J.P. Kosogova, A.A. Metseler, M.E. Tomilina // *Koncept*. – No 2 (February), 2016. – pp. 81-85.
2. Chumarina, G.R., Kolbina, A.D. Features of Consulting Development of Tatarstan Republic / G.R. Chumarina, A.D. Kolbina // *International Business Management*. – Vol.10, Issue 10, 2016. – pp. 1943-1945.
3. Chumarina, G.R. On Structural Peculiarities of Advertising Activities at the Stage of Reproduction Process / G.R. Chumarina // *RSUTE Herald*, No. 1 (81), 2014. – pp. 66-74.
4. Denisova, A.L. Conceptual foundations of designing continuous training systems in a multilevel complex: monograph / A.L. Denisova, N.V. Molotkova, E.E. Zakharzhevskaya. – Oryol: Publishing house of the ORAGS, 2005. - 328 p.
5. Gubaidullina, R.N., Ilyasova, A.M., Khakimzyanova, A.S. Developing of speaking skills according to the "case study" method / R.N. Gubaidullina, A.M. Ilyasova, A.S. Khakimzyanova // *Social Sciences (Pakistan)*, Vol.10, Issue 7, 2015. –pp. 1732-1735.
6. Nazmieva, E.I., Andreeva, E.A., Sagitova, R.R. Development of the content and methods of foreign language training contributing to the formation of a system of communicative learning / E.I. Nazmieva, E.A. Andreeva, R.R. Sagitova // *Vestnik NTS BZHD*. – No. 1 (35). – 2018. – P. 61-67.
7. Polyakova, O., Nigmatullina, A., Mihailova, M. Methodical approaches of the intercultural competence formation of future economists / O. Polyakova, A. Nigmatullina, M. Mihailova // *National academy of managerial staff of culture and arts herald*. – 2017. – pp.179-182.
8. Sagitova, R.R., Nazmieva, E.I., Andreeva E.A. Modeling of self-educational activity of university students in the process of teaching foreign languages using modern educational technologies / R.R. Sagitova, E.I. Nazmieva, E.A. Andreeva // *Vestnik NTS BZHD*. – No. 4 (34). – 2017. – pp.54-59.
9. Saraeva, O.V. Case studies and management business games / O.V. Saraeva. – Kazan: Printing service 21st Century, 2011. – pp.152-158.
10. Shirobokova, M.V. Possibilities of electronic textbooks in effective teaching of a foreign language / M.V. Shirobokova // *Text. Book. Book publishing*. 2013. No. 2 (4). – p. 25.

Методы и новые технологии, подготовки студентов в вузе по физической культуре

Нуцалов Наур Магомеднабиевич

старший преподаватель, кафедра физического воспитания, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Задиряка Анастасия Евгеньевна

студент, кафедра физического воспитания, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Маргарян Гоар Араевна

студент, кафедра физического воспитания, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Абдулаев Алимхан Ахмедович

Студент, кафедра физического воспитания, РЭУ им. Г.В. Плеханова

Сегодня высокий уровень современной техники и технологии, а также постоянное улучшение интенсивности человеческой деятельности в требованиях производства и темп современной жизни предъявляют достаточно высокий уровень требований к подготовке студентов вузов к будущей профессиональной деятельности.

В самый ответственный период жизни молодого поколения необходимо обеспечить возможность получения знаний, умений и навыков в области физической культуры, предлагаемых как рамками государственной образовательной программы, так и рассматриваемых в подходе подготовки к профессиональной деятельности, функциональной самодиагностики и физического самовоспитания, так как уровень развитости мотивационно-потребностной сферы личности признается одним из системообразующих факторов в области профессиональной деятельности специалиста и подготовки к её осуществлению.

В статье рассматривается применение традиционных методов обучения на занятиях физической культурой, а также инновационные технологии подготовки студентов высших учебных заведений в процессе занятия физической культурой. Рассмотренные методы и технологии проведения занятий позволяет моделировать различные ситуации в практической деятельности, что, в свою очередь, создает благоприятные предпосылки для формирования навыков и психологического стереотипа адекватного выполнению обязанностей будущего специалиста. **Ключевые слова:** метод, физическая культура, инновации, студент, учащийся, подготовка, профессиональная деятельность

Тенденции, которые происходят в социально-экономической трансформации в нынешнем современном обществе, закономерно выдвигают все отрасли социальной трансформации на новый этап развития.

Область спорта и физической культуры представляет собой сферу коллективной и индивидуальной автономии, которой имманентна тонкая грань между персональным выбором и социальным регулированием и контролем.

Физическая культура, выступая подсистемой комплексной вузовской системы подготовки высококвалифицированных специалистов, которые способны реализовать себя в условиях острой профессиональной борьбы, не представляется возможной без здорового образа жизни, существенным элементом которой выступает физическое воспитание.

Современная образовательная система остается важным источником повышения интеллектуального потенциала социума. Фактической истиной здесь представляется утверждение о том, что именно образование выступает одним из фундаментальных факторов экономического и общественного прогресса, а также духовного обновления общества.

В связи с чем, развитие образования и социума являются взаимозависимыми процессами. В условиях социально-экономического преобразования общества основным аспектом становится проблема совершенствования образования.

Сегодня достаточно наглядно обозначился разрыв науки и теории, а также теории и практики образования.

Особенно очевидна указанная тенденция в процессе рассмотрения профессионального образования в области физической культуры и спорта.

В последние десятилетия в зарубежной и отечественной психолого-педагогической теоретической литературе активно обсуждается проблематика замены образовательной парадигмы. Помимо имеющейся когнитивно-ориентированной парадигмы рассматривать парадигму личностно-ориентированной.

Фундаментальная причина потребности в смене парадигмы образования состоит в том, что на-

учно–технический и социальный прогресс вошел в противоречие со сложившимися в предыдущие три века системами образования. Необходим принципиально иной подход к выделению целей, задач и норм образовательного процесса, реализуемого благодаря учебным предметам и учебным дисциплинам, необходимы новые формы, методы и средства обучения.

За многолетнюю историю российского образования многократно предпринимались попытки решения проблем образования личности.

К данным попытками можно отнести такие разработки:

- рассмотрение психолого–педагогических и общественных проблем образования с точки зрения личностно–ориентированного подхода;

- концентрация внимания философии, педагогики и психологии на проблемах ценностных ориентаций молодого поколения;

- решение вопроса бесконфликтной интеграции личности в систему общественных взаимоотношений;

- решение проблем общественной и социально–трудовой активности индивида;

- обеспечение эффективной профессиональной подготовки индивида;

новаторские аспекты управления образованием и его содержанием [1, с. 20].

Список концепций и имён их разработчиков можно продолжать. Однако следует отметить, что физкультурное образование, вопреки диалектической целостности с образованием как таковым, по сути своей представляется качественно иным феноменом.

Будущая профессиональная деятельность личности потребует от него умений справляться с интеллектуальными и физическими нагрузками, которые обязательные в процессе дальнейшей трудовой деятельности.

Помощь в подготовке студента к эффективному выполнению функциональных обязанностей предоставляет физическая подготовка, достигаемая на занятиях по дисциплине «Физическая культура» и разработанной в соответствии с ней учебной программой.

Студенты современного высшего учебного заведения достаточно большое количество времени проводят за компьютером и гаджетами с целью овладения значительным объёмом данных на практических занятиях. На лекциях также не допускается проведение активных моторных действий, наряду с этим, наблюдается дефицит двигательной активности.

Такой установленный двигательный режим удобен в работе с учебным материалом, но негативно отражается на состоянии здоровья человека. Установлено, что двигательная активность помогает оптимальному кровоснабжению и питанию органов и тканей, включая головной мозг, в связи с будущей профессиональной деятельности представляет собой важную практическую и теоретическую задачу.

Затруднения в подготовке учебной программы состоят в том, что реализовать точный расчёт часов,

которые необходимы для подготовки бакалавра либо магистра, способного выстоять профессиональные перегрузки, довольно не легко, так как в высшем учебном заведении существует большое количество направлений подготовки и профилей, каждый из которых обладает своей спецификой.

Главное значение профессии основывается на достижении конкретных прикладных результатов, на что и направлена физическая подготовка как и в учебном, так и в воспитательном процессе.

Подход подготовки в профессионально–физическом отношении основываются на достижении поставленных прикладных успехов, что и обуславливает её содержание.

Применение методик физической культуры и спорта для профессиональных целей подготовки базируется на явлении переноса тренированности. Согласно теории переноса, общая тренированность в одном виде деятельности переносится в сохранённом виде, как общая тренированность, и на иной вид деятельности, с очередной адаптацией к специфике.

Физическая работа оказывает на индивида такое влияние, в процессе которого наблюдают трансформации, направленные на адаптивность и эти изменения имеют специализированный характер.

В таких условиях следует подобрать средства воздействия на физическую структуру и воспитание индивида таким образом, чтобы он двигался в направлении приспособления к тому конкретному виду деятельности, на котором он специализируется.

Набор средств увеличения уровня физической подготовки довольно широк, в связи с чем, из них следует выбрать те, которые способны оказать лучший эффект в соответствии с теорией переноса.

Насколько данный перенос стереотипов и психофизических качеств индивида проявляется в образе жизни на трудовую деятельность и устанавливается реальная эффективность и успешность психологической и физической подготовки. Говоря другими словами, если тренировать индивида в подъёме большого веса, а его деятельность заключается в лёгком приспособлении физического режима, то такая тренировка для профессии пользы не выразит.

Проще говоря, если физическая подготовка происходит вразрез с условиями трудовых операций, то она не предоставит нужного результата. В таком случае имеет место отрицательный перенос. Данный фактор следует учитывать в случае, когда составляется программа специальной физической подготовки, с целью приведения требований профессии в соответствие с теми двигательными стереотипами, которые нарабатываются данной программой.

По мере развития физической адаптации наблюдается явная последовательность изменений в человеческом организме: в первую очередь возникают неспецифические адаптационные перемены, а следом — специфические.

Устойчивость функциональных качеств, которая определяется как работоспособность, в особенности в экстремальных условиях, зависит от того, насколько физиологические системы индивида способны выдерживать нагрузки, имеются ли ресурсы для преодоления данных перегрузок. Установлено, что аэробные упражнения, при задействовании большой группы мышц, которые построены по циклическому принципу, обуславливают создание больших резервных возможности для организма.

Потенциал к преодолению продолжительных физических нагрузок в заранее установленном ритме задаётся программой подготовки, которая сформирована на теории переноса.

В специальную физическую подготовку входят такие упражнения, которые по двигательному образу схожи с конкретными видами спорта или конкретными профессиями.

Профессионально–прикладная физическая подготовка располагает широким простором для помощи тренеру в выборе средств спортивной нагрузки и её методов, для достижения оптимизации тренировочного процесса. В данной ситуации правильные и соответствующие упражнения и нагрузки дадут эффект, который является недостижимым в процессе обычной трудовой активности.

Специальная подготовка по теории переноса даёт:

- физическую нагрузку значимую для профессии физических кондиций;
- формирование психологической системы индивида и его морально–волевые качества;
- выработка таких рабочих качеств, которые потребуются для будущей профессии;
- усиление адаптивных возможностей организма к отрицательным факторам внешнего мира и условиям трудовой деятельности [2, с. 86].

На учебных занятиях, на основании теории переноса, принято оценивать целесообразным использование приёмов из одного популярного вида физической культуры — гимнастики, то есть применить на специализированных гимнастических брусках, канате, гимнастической стенке, на бревне и набор обучающих занятий из лёгкой атлетики. В пользу развития слаженности движений практикуют спортивные игры, плавание, акробатику и т. д.

Выше перечисленные упражнения выполняют функцию хорошей основой с целью укрепления мышц и связок посредством выработки специальных умений и навыков. Любая профессиональная деятельность требует своих, особых упражнений, которым отдаётся больше внимания в ходе общей тренировочной нагрузки.

В интересах определения действительности формирования двигательных трудовых навыков выделяются нормативы времени, в которые студенты обязаны уложиться в процессе проверок. Проверки совершаются посредством предоставления заданий и осуществлением функциональных проб. Смысл данных проверок состоит в определении эффективности занятий в соответствии с теорией переноса в конкретных условиях.

Одним из важных элементов в данной цепи выступает педагогический контроль.

Контроль преподавателя требуется для работы педагогу–тренеру, поскольку как на основании его результатов вносятся коррективы в персональную и групповую подготовку, а также обеспечивается надлежащий уровень физического воспитания студентов к своей работе по их будущей профессии.

Профессионально–прикладная физическая подготовка, в соответствии с теорией переноса, даёт возможность физически и эмоционально–психологически подготовить будущего высококвалифицированного специалиста таким образом, что последний успешно выдержит повышенные эмоциональные и физические нагрузки в рамках процесса адаптации к своей будущей профессии.

Анализируя методики учебного процесса студентов ВУЗов, следует руководствоваться области применения и отдельных новейших средств активного обучения на занятиях по физической культуре.

Осуществление целей и задач, которые стоят перед современным студентом в сфере изучения и приобретения физического воспитания повлекло потребность коренных трансформаций в структурно–логической схеме преподавания дисциплины «Физическая культура» в сторону повышения объема и соответствующего ведения занятий.

Современный интеллигентный, воспитанный, грамотный индивид обязан не только уметь организовать здоровье в собственной профессиональной среде (исполняя общественно–ориентированную функцию), но и динамично следовать природному соответствию развития как своей личности, так и своей семьи.

Оценка разнообразия проявлений физической культуры даёт возможность выдвинуть предположение, что реальный плюрализм преподавательских моделей в области физического воспитания задаётся их антропологическими и онтологическими компонентами.

По мнению автора, в независимости от содержания любая технология, даже самая строго алгоритмизированная, может быть личностно–ориентированной. Главное заключается в том, чтобы обеспечить актуализацию личностной сущности студента в процессе образования, обеспечение субъектного опыта и его включение в содержание образовательного процесса. В данном случае, в рамках любой технологии, студент будет способен реализовывать свои личностные функции.

Интеграция цикла активного обучения в учебную программу даст возможность сделать процесс обучения личностно значимым для подавляющего количества обучающихся. Учеба должна интересовать и увлекать студента, развивать его личность, а также сохранять и укреплять его здоровье.

Деятельность педагогов кафедр «Физической культуры» должна быть нацелена, прежде всего, на воплощение данных идей и включать в себя:

- интеграцию ценностей культуры здоровья в содержание процесса образования;
 - соответствие врожденных способностей учащихся их физическим и психологическим нагрузкам;
 - создание культа здорового способа жизни, культуры доверия, личностно–деятельностного созидания;
 - обучение на оптимальном уровне сложности в привычном для учащегося индивидуальном темпе;
 - выбор персональной образовательной траектории;
 - поиск вариативных средств и методов обучения, которые способствуют оптимальному восприятию материала;
 - создание эмоционально–благоприятного фона;
 - формирование позитивной мотивации к учебе;
 - совместное проектирование индивидуально–личностного и творческого развития каждого студента;
 - переориентацию процесса образования на постановку и решение самими учащимися конкретных учебных задач;
 - развитие у студентов интеллектуальной, исследовательской, информационной, коммуникативной, рефлексивной культуры [3, с. 53].
- Анализируя особенности преподавания физической культуры в развитых европейских государствах, можно увидеть разницу в постановке цели физического воспитания. В отличие от развития базовых физических качеств, цель этого предмета в высших учебных заведениях Европы заключается в приобретении знаний, навыков и умений здорового стиля жизни, как самого индивида, так и его семьи и потомства.
- Исходя из цели преподавания, программа предмета в Европе наполнена теоретическим – лекционным материалом, который преподают учащимся: профессора специализированных ВУЗов в сфере медицины, психологии, возрастной физиологии; специалисты по видам спорта; спортивные судьи, журналисты, менеджеры.
- Материал лекций закрепляется посредством практических групповых занятий, которые, в большинстве своем, проходят в самостоятельном режиме, с применением полученных навыков на лекциях и семинарах. Образовательный вектор устремлен не на развитие базовых физических качеств учащегося, а на обучение его навыкам организовывать, создавать здоровьесберегающую, здоровьетворческую атмосферу в профессиональной деятельности, в своей семье и личной жизни, что, по существу, и является физической культурой.
- По мнению автора, серьезную помощь будущим выпускникам способны оказать методы активного обучения, имеющие, по сравнению с традиционными методами, ряд преимуществ:
- обучение осуществляется в условиях, наиболее приближенных к реальной практической деятельности студентов;

- методы активного обучения базируются на коллективной выработке решений;
- игровая деятельность в процессе использования данных методов построена на моделях реальных систем;
- игра обеспечивает довольно щадящий режим для принимающих решение;
- методы активного обучения дают возможность посредством применения специальных средств создать так называемое управляемое эмоциональное напряжение студентов. Другими словами, игры происходят в атмосфере эмоционального подъема [4, с. 185].

Таким образом, использование активных методов обучения предполагает повышение интенсивности процесса обучения.

Рассматривая игры в системе педагогических средств, следует отметить, что для игровой деятельности характерны длительно не угасающая мотивация обучаемых и постоянно изменяющиеся ситуации, поддерживающие доминанту ориентировочного рефлекса. При этом устойчиво проявляется активизирующая функция ретикулярной формации ствола мозга, отодвигающая момент развития торможения, что обеспечивает высокий тонус центральной нервной системы и высокую работоспособность обучаемых на занятиях.

Постепенно перейдем к рассмотрению инновационных технологий преподавания физической культуры.

Практика свидетельствует, что не все студенты основной группы выполняют нормативы рабочей программы, часть обучающихся относится к специальной медицинской группе, около трети студентов вообще освобождены от практических занятий по состоянию здоровья.

Низкий уровень физической подготовленности, недостаток системных знаний по физической культуре связаны с отсутствием преемственности физического воспитания обучающихся в средней школе и вузе.

Неоднократное отсутствие интереса к развитию у студентов связано с недостаточным профессиональным уровнем преподавателей физического воспитания, которым совершенно существенно владеть новейшими педагогическими и интерактивными технологиями обучения и динамично применять их на практике.

Понятие «инновация» происходит от латинского, что означает «обновление», «новизна», «изменение».

Общепринятая практика физической культуры вплотную связаны с инновационной деятельностью современного мира. Этот проект обновлённой концепции физической культуры профессиональных спортсменов, внедрение новейшей системы подготовки, переход от старомодных способов к передовым способам сопровождения профессии спортсменов на всех этапах.

Область использования инновационных технологий специфично не только для профессионального спорта. Новомодные методы и технологии тренировки применяются при спортивной подго-

товки студентов в высших учебных заведениях. Посредством такого расклада выигрывает грамотное развитие физических умений и пробуждению влечения у студентов к занятиям физкультурой.

Физическое воспитание студентов – неделимая основная комплектующая часть высшего гуманитарного образования, а также результат системного педагогического воздействия на индивид будущей профессиональной персоны в процессе выработки его профессиональной компетенции.

В пределах традиционно установленной организации физического развития нет возможности в достижении персонального подхода, который необходим, в случае чего речь идет о здоровье индивидов молодого поколения. Тем не менее, устоявшаяся организация спортивного воспитания не направлена на возможность выбора студентом вида физической жизнедеятельности. Что не стимулирует влечение к физическим занятиям, влечёт отсутствие выбора. Соответственно, для тренеров физической культуры является все более актуальным внедрять инновационные методики занятий в целях стимулирования студентов. К новым методикам можно отнести использования нестандартных видов спорта в учебной теории и практике.

Многие нестандартные виды спорта дошли до нас из глубокой древности. К ним можно отнести восточные комплексы физических упражнений. Одним из таких комплексов является йога.

Йога – идеологическо–религиозная система, главным элементом которого является умение, способность и метод управления психикой и физиологическими проявлениями организма человека. Занятие йогой сочетают в себе способы достижения техники напряжения и физического расслабления мышц, основанные на формуле: растяжение, релаксация, глубокое дыхание, усиленная циркуляция крови и концентрация. Всем известные «асаны» йоги – это настоящая сложная система методики контроля над телом и полной концентрации на нём, а не только простое принятие различных замысловатых поз и расслабления.

Таким образом, применение йоги в учебной практике позволяет студентам:

- совершенствует гибкость и физический дух студентов;
- легко комбинировать йогу с другими различными физическими упражнениями;
- наличие для студентов специальной медицинской группы;
- физические занятия оказывают релаксирующее и эмоциональное-успокаивающие воздействие.

За исключением стандартных видов спорта в учебном процессе аналогично используются виды спорта, которые появились сравнительно недавно и каждым годом набирают всё больше и больше популярности. Например, скандинавская ходьба.

Скандинавская ходьба – высокоэффективный вид физической нагрузки, где применяется определенная методика упражнений и техника ходьбы при помощи специально разработанных палок.

Скандинавская ходьба привлекает миллионы поклонников современного общества своей простотой и доступностью. Также стоит отметить, что поклонниками являются люди абсолютно любых возрастов. Этот вид физической нагрузки не требует больших затрат человеческой энергии, но при этом задействует больше мышечных групп, чем классическая ходьба. Один из положительных моментов скандинавской ходьбы заключается в том, что заниматься таким спортом можно в любом месте, в любых условиях и при любой физической подготовке.

В настоящее время активно внедряется на туристических базах, в санаториях и домах отдыха по всей России.

Результат от занятий скандинавской ходьбой:

- поддерживает тонус мышц одновременно верхней и нижней частей человеческого организма;
- тренирует около 90 % всех мышц тела;
- уменьшает при ходьбе давление на колени и позвоночник, что немаловажно для людей, имеющих проблемы с суставами;
- обеспечивает динамичную работу сердца и лёгких, увеличивает пульс на 10–15 ударов в минуту по сравнению с традиционной ходьбой;
- наилучший метод для исправления осанки и решения проблем шеи и плеч;
- совершенствует чувство равновесия и координацию [5, с. 116].

Лёгкость и доступность в освоение, эффективность, делает скандинавскую ходьбу полезным дополнением к спортивному процессу и тренировкам студентов. На основании опросов учащихся ВУЗов, применяющих данный альтернативный вид спорта в учебном процессе, скандинавская ходьба завоевывает все большую популярность среди молодого поколения.

В общем, новейшее образование – это развитие образовательной и учебной деятельности, позволяющий стимулировать и разрабатывать новый вид деятельности общества.

В нынешнее время традиционное образование относят к репродуктивно–ориентированному, т.е. относящийся к трансляцией знаний. Роль преподавателя при этом носит традиционный, предметно–технологический характер.

Призвание же инновационного образования является социально ориентированным направлением, которое обеспечивает творческий и плодотворный характер учебной деятельности. А содержание учебного процесса способствует германизации образования на основании интегрирования новых учебных дисциплин. При этом преподаватель выполняет главные функции руководителя, организатора, соучастника образовательного процесса, а сам процесс учёбы построен как диалог.

Новейшие технологии обучения имеют такие направления:

- «активизация познавательной деятельности» – студент получает информацию от преподавателя в годном виде. Природа обучения пассивная, отсутствуют элементы творчества, нет само-

стоятельности. При таком направлении студент овладевает знаниями и навыками без использования их на практике;

□ «интерактивные технологии обучения» – сфокусированное направление в обучении. Концентрация на студенте как на развивающейся личности, которая может самовыражаться, самосовершенствоваться, самореализовываться.

Принцип данной методики – личностно-ориентированное взаимодействие студента и преподавателя.

Интерактивное обучение осуществляется в форме диалогового влияния учащихся, в ходе которого формируются способности совместной деятельности. При таком учебном процессе студент не пассивный объект образовательного процесса, а активный субъект и участник.

В последнее время педагогами масштабно применяется интерактивное обучение, основанное на диалоговых формах процесса познания. Путь взаимодействия данного обучения – студент – педагог.

К наиболее распространенным методикам интерактивной учёбы относятся круглые столы, мозговые штурмы, дебаты и др., включающие коллективный подход к образовательному процессу.

Технологию коллективного обучения разработал В.С. Дьяченко, а аналогичная «технология погружения» был создан М.П. Щетининым. Метод интерактивной учёбы вносит свои особенности в дефиниции целей и оценке результатов. Физическое воспитание студентов – одна из составляющих высшего гуманитарного образования, а так же итог всестороннего педагогического влияния на личность будущего специалиста.

В рамках стандартной организации физического воспитания не всегда есть способность для реализации персонального подхода, хотя он так необходим, потому что речь идет о здоровье молодого подрастающего поколения.

Кроме этого традиционное воспитание не ориентированно на возможность выбора студентом какого-либо вида физического воспитания, будь то плавание или легкая атлетика, футбол или баскетбол, коньки или тренажерный зал. Поэтому для преподавателей становится актуальна проблема о вводе новых методик занятий, чтобы заинтересовать студентов.

К новым методам можно отнести использование нетрадиционных видов физической культуры и спорта в учебной практике.

Исходя из изложенного, введение инновационных форм, методов и технологий в учебный процесс студентов открывает ряд преимуществ перед традиционными занятиями физической культурой, позволяя оптимизировать учебный процесс, сделать его более результативным, а также будет способствовать прогнозированию результатов и пробуждать интерес учащихся к физической культуре.

Литература

1. Мугаттарова Э.Р. Формирование процесса физического воспитания студентов, направленных

на усвоение ценностей здоровья и здорового образа жизни / Насибуллина Д.М., Прохорова Е.В. // Искусство и образование. 2010. – № 8. – С. 17–22.

2. Калманович В.Л. Сравнительный анализ учебных планов и программ по предмету «физическое воспитание» университетов США и России / Никонова В.Г. // Теория и практика физической культуры. 2009. – № 6. – С. 85–87.

3. Битшева И.Г. Условия повышения эффективности преподавания плавания в вузе // Образование и саморазвитие. 2013. № 3 (37). – С. 51–54.

4. Хайруллин Р.Р. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у студентов Казанского ГУКИ / Прохоров В.А., Филюшин А.Г. // Сборник: Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде–2013 в Казани материалы Всерос. науч.–практ. конф. редколлегия: Ф.Р. Зотова, Н.Х. Давлетова, М.Н. Савосина, Т.В. Заячук. 2013. – С. 185–186.

5. Калманович В.Л. Формирование мотивации здорового образа жизни у студентов в системе высшего образования / Никонова В.Г. // Здоровьесберегающее образование. 2010. № 3. – С. 116.

6. Нуцалов Н.М. Оценочные средства по бильярду в рамках физического воспитания студентов-экономистов / Запаров Р.И., Мамонова О.В. / С. 70–74

7. Нуцалов Н.М. Формирование соревновательных компетенций у студентов в процессе организации бильярдных турниров / Титовский А.В., Гаджиев Д.М., Запаров Р.И., / С. 39–41

8. Нуцалов Н.М. Фитнес технологии как фактор повышения функционального и физического состояния студентов / Иванов В.А., Гаджиев Д.М., Запаров Р.И. / С. 103–108

9. Нуцалов Н.М. Формирование образовательных компетенций студентов для дисциплины «Физическая культура» средствами бильярда / Титовский А.В., Антонова И.Н., Моторин И.Н., С. 33–35

10. Нуцалов Н. М. Бильярд в системе средств физической культуры / Сухарев Н.М. С. 115–111

Methods and new technologies, preparation of students in the higher education in physical culture

Nutsalov N.M., Zadiryaka A.E., Margaryan G.A., Abdulaev A.A.

Plekhanov Russian University of Economics

Today, the high level of modern technology and technology, as well as the constant increase in the intensity of human activity in the conditions of production and the pace of modern life, impose a sufficiently high level of requirements for the preparation of university students for future professional activity.

In the most critical period of life of young people, it is necessary to provide the opportunity to gain knowledge, skills and skills in the field of physical education offered both within the framework of the state educational program and those considered in the aspect of preparation for professional activity, functional self-diagnosis and physical self-education, since the level of the formation of motivational– the personality needs sphere is recognized as one of the system-forming factors in the professional field of the specialist but also to prepare for its implementation.

The article deals with the application of traditional methods of training in physical education classes, as well as innovative technologies for training students of higher educational

institutions in the process of physical training. The methods and technologies of conducting classes allow us to model various situations in practical activities, which in turn creates favorable prerequisites for the formation of skills and a psychological stereotype adequate for the performance of the duties of the future specialist.

Keywords: method, physical culture, innovations, student, student, training, professional activity

References

1. Mugattarova E.R. Formation of process of physical training of the students directed to assimilation of values of health and Healthy lifestyle / Nasibullin D.M., Prokhorov E.V.//Art and education. 2010. – No. 8. – Page 17-22.
2. Kalmanovich V.L. Comparative analysis of curricula and programs for the subject "physical training" of the universities of the USA and Russia / Nikonov V.G.//Theory and practice of physical culture. 2009. –№ 6. – Page 85-87.
3. Bitsheva I.G. Conditions of increase in efficiency of teaching swimming in higher education institution//Education and self-development. 2013. No. 3 (37). – Page 51-54.
4. Khayrullin R.R. Formation of motivation to a healthy lifestyle at students of the Kazan GUKI / Prokhorov V. A., Filyushin A.G.//Collection: Prospects of development of modern student's sport. Results of speeches of the Russian athletes on the Universiade-2013 in Kazan materials of Vseros. науч. – практ. конф. editorial board: F.R. Zotova, N.H. Davletova, M.N. Savosina, T.V. Zayachuk. 2013. – Page 185-186.
5. Kalmanovich V.L. Formation of motivation of a healthy lifestyle at students in the system of the higher education / Nikonov of V.G.//Health saving education. 2010. No. 3. – Page 116.
6. Nutsalov N.M. Estimated means on billiards within physical training Students economists/Zapparov R.I., Mamonova O.V./S. 70-74
7. Nutsalov N.M. Formation of competitive competences at students in the course of the organization of billiard tournaments / Titovsky A.V., Gadzhiyev D.M., Zapparov R.I., / Page 39-41
8. Nutsalov N.M. Technology fitness as factor of increase in a functional and physical state Students / Ivanov V. A., Gadzhiyev D.M., Zapparov R.I. / Page 103-108
9. Nutsalov N.M. Formation of educational competences of students for discipline "Physical culture" means Billiards / Titovsky A.V., Antonova I.N., Motorin I.N., Page 33-35
10. Nutsalov N. M. Billiards in the system of means of physical culture / Sukharev N.M. of Page 115-11

Особенности среднего и высшего образования Ирана

Новикова Людмила Александровна

старший преподаватель кафедры истории и социально-экономических дисциплин, факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, ludmila.novikova12@gmail.com

Ушакова Людмила Константиновна

старший преподаватель кафедры истории и социально-экономических дисциплин факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, Milcha-u@yandex.ru

Система образования современного Ирана характеризуется его светско-религиозным содержанием, что определяется историческим прошлым, которое влияет на особенности современной образовательной политики Ирана. На функционирование системы образования Ирана со своей более чем пятитысячелетней историей влияют, в том числе и интеграционные процессы и инновации, которые присущи мировым образовательным системам в целом, что определяет особенность и специфичность современного образования Ирана.

Осмысление особенностей среднего и высшего образования Ирана на современном этапе развития требует краткого исторического анализа.

В статье раскрыты особенности, структура и этапы развития среднего и высшего образования Ирана, его светско-религиозное содержание, которое определяется историческим прошлым и современной образовательной политикой Ирана. Показаны проблемы и приоритетные направления реформирования системы образования на современном этапе развития.

Ключевые слова: образование, образовательная политика, высшее образование, среднее образование, реформы образования.

В Иране до середины XIX века господствовала религиозная система образования. Первое светское учебное заведение европейского типа Дорульфунун (Дом науки), в котором обучали военных специалистов, преподавателей и чиновников, было открыто в Тегеране только в 1852 году, а в 1898 году было создано общество просвещения, благодаря которому были открыты многочисленные светско-религиозные школы на территории Ирана. Первые законы о создании светской системы образования и обязательном начальном образовании были приняты в период антифеодальной революции 1905-1911 гг., но они не были реализованы, поэтому образование продолжало подчиняться нормам мусульманского вероучения, религия была обязательным учебным предметом на всех ступенях обучения. К середине XX века в соответствии с законом об образовании 1943 года было предусмотрено всеобщее начальное образование, реализация которого предусматривалась в течение 10 лет, однако к концу 50-х годов 67% мужчин и 88% женщин оставались неграмотными. Для решения задач преодоления неграмотности населения в 1963 году был образован «Корпус просвещения», в который входили мобилизованные в армию юноши со средним образованием, обучающие сельское население грамоте и основам мусульманской религии. В 1967 году обучено грамоте было свыше 3,7 млн. человек, а в 1965 году был создан Национальный комитет по борьбе с неграмотностью [1, с. 26].

Дальнейшее развитие системы образования Ирана связано с реформой просвещения, которая была проведена в 1968 году. Согласно реформам срок обучения в начальной школе был увеличен до 4-х лет, а в средней школе был введён 3-летний ориентационный цикл – рахнамай; с законом о бесплатном обучении во всех начальных и средних школах, принятых в 1974-1975 г.г. [1, с. 33]. Всеобщее бесплатное образование на всех ступенях образования было введено после провозглашения Исламской республики в 1979 году, которая положила конец тысячелетнему монархическому строю. В новом государстве соединились элементы республиканского и президентского правления, всенародно избранного парламента,

сохранялись теократические черты, вытекающие из нового толкования исламских принципов. Образовательная политика правительства Ирана после Исламской революции была направлена на исламизацию программ обучения всех ступеней. В 1980 году в стране был создан Совет культурной революции, который возглавил реорганизацию и исламизацию системы просвещения, высшего образования и культурных учреждений. Вводилось раздельное обучение в дневных и вечерних школах для мужчин и женщин; в учебных программах начальных, неполных средних и средних школ, профессионально-технических учебных заведений особое внимание уделялось изучению ислама, трудовому обучению и военной подготовке. После революции в течение первых 10 лет контингент учащихся в системе начального и среднего образования увеличился более чем на 60%. Из нескольких тысяч школ, построенных после 1979 года, около 15% находились в деревнях и отдалённых сельских районах [6].

После революции 1979 года высокое развитие получила система высшего образования в Иране. Каждый 45-й житель Ирана охвачен высшим образованием. Ежегодно высшие учебные заведения заканчивают более 16 тысяч студентов [5]. После революции в стране были основаны три крупных университета «Азад ислами», «Пайяме нур» и Комплексный университет прикладных наук. В одном из них – «Азад ислами» – около 1млн. студентов, который имеет почти 400 филиалов в разных городах Ирана. До революции численность студентов в вузах Ирана составляло 170 тыс. человек, сейчас это более 5 млн. то есть 7 % населения Ирана являются студентами. До революции количество ежегодно поступающих в университеты молодых людей составляло около 57 тыс. человек, сегодня – более 1 млн. 300 тыс. человек. Количество университетов до революции в Иране насчитывалось 223, сейчас их более 2200 государственных и негосударственных высших учебных заведений. Число аспирантов в год до революции составляло 250 чел., в настоящее время – более 2 500 чел., то есть в 10 раз больше [4].

Система управления высшим образованием Ирана претерпела существенное реформирование. Министерство наук и высшего образования было преобразовано в Министерство культуры и высшего образования, был создан Высший совет программирования под председательством министра культуры и высшего образования с целью составления и утверждения учебных программ, методических пособий, разработки практических рекомендаций преподавателям вузов контроля за качеством учебного и научного процесса в вузах. Университеты и все другие высшие учебные заведения, а также исследовательские учреждения действуют под контролем и при материальной поддержке Совета попечителей, под руководством министра культуры и высшего образования, а также ректоров вузов и руководителей исследовательских учреждений. Университетские (или в целом вузовские) советы занимаются вопросами

планирования процесса учёбы и исследовательской деятельности. Образовательный процесс высших учебных заведений Ирана управляется и координируется двумя самостоятельными министерствами с учётом специализации – культуры и высшего образования, здравоохранения и медицинского обучения [7, с. 80]. Важнейшей задачей образовательной политики Ирана в настоящее время являются анализ и использование всех наличных материальных средств, интеллектуальных и организационных усилий, направленных на обеспечение высокого социального качества общественного развития страны. Образование в Иране централизовано и делится на несколько ступеней. Это начальная школа (дабистан), средняя (рахнамаи), старшая (дабиристан), средне-специальная профессиональная школа (хунаристан) и высшая школа – институты и университеты (донишкада и донишгох). Двенадцатилетнее школьное образование (К-12) управляется Министерством образования, а высшим образованием управляет Министерство науки и технологии Ирана [7, с. 82-83].

Среднее образование в Иране находится под контролем Министерства образования, осуществляющего администрирование и финансирование школ, и Верховного совета по образованию – высшего законодательного органа в сфере среднего образования. Средняя школа, известная как «цикл ориентирования» (рахнамаи) – это годы обучения с шестого по восьмой классы, старшая школа – (дабиристан) включает три последних года (10-12 классы)¹. Задачей этих лет обучения – выяснить способности ребёнка и направить его в наиболее подходящее образовательное учреждение.² Завершающим уровнем среднего образования является обучение в школах (дабиристан), оно длится 3 года и охватывает 9 -12 классы в которых учатся дети 14-17 лет. В Иране среднее образование не считается обязательным, однако, в 2010 г. – 80 % детей возраста 14-17 лет посещали дабиристаны [4].

В Иране в настоящее время существуют три типа школ: теоретические, технические и прикладные. Технические и прикладные школы готовят студентов к тому, чтобы по их окончании они могли работать в бизнесе, торговле, сельском хозяйстве, промышленности. Среднеспециальные школы выпускают полуквалифицированный и квалифицированный персонал, мастеров, прорабов и руководителей низшего звена. После окончания этого уровня средней школы учащимся выдается школьный аттестат (диплом-мотевасит). Учащиеся, не имеющие возможности и желания продолжить учебу в высших учебных заведениях, обычно продолжают учиться в профессиональных училищах, продолжительность учебы в которых длится 2 года. По их окончании выпускники получают диплом бакалавра или же мастера - профессионала. Большинство училищ в Иране специализированы по промышленным, сельскохозяйственным и строительным профессиям среднего и низшего уровня [7].

Поступление в университет осуществляется на условиях школьного аттестата и прохождения всеиранского единого конкурса – вступительного экзамена, аналогичного ЕГЭ в России и на Западе. Многие выпускники проходят годовые или двухгодовые курсы переподготовки в вуз (Пешдониш-гахи), эквивалентные британскому General Certificate of Education уровня «А» и международных курсов абитуриентам выдаётся сертификат. Высшее образование Ирана предоставляют университеты, технические институты, медицинские высшие образовательные учреждения и муниципальные колледжи. Студенту выдают несколько дипломов: Фоге Диплом, или Кордани (Мастера) – после двух лет обучения, Коршинаси (также известен под названием «лицензия») – через четыре года (аналог диплома бакалавра), диплом «Каршиноси Аршад» выдается после окончания уровня магистратуры. По окончании университетского курса студент может поступить в аспирантуру для получения степени доктора философии. Высшее образование Ирана, как и на Западе, является трехступенчатым и включает уровни бакалавриата, магистратуры и докторантуры. После завершения докторантуры и успешной защиты диссертации приобретается ученая степень доктора PhD.

Наряду с бесплатным государственным образованием в Иране функционируют частные, негосударственные учреждения, которые финансируются за счет частных платежей обучаемых. Образование всех ступеней можно получать как в государственных, так и в частных учебных учреждениях. Контроль за планированием, финансированием, учебных программ, систем оценивания и экзаменацию осуществляет Министерство образования.

Современная государственная политика Ирана в области образования – это комплекс законодательных актов и практических мероприятий в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения, а также образования взрослых. Система образования и его философия полностью подчинены политическим целям, стратегическим задачам и интересам государства. Основным требованием ко всем образовательным учреждениям Ирана является соблюдение ими исламско-светского образования, следование утвержденным стандартам обучения и обязательное изучение исламских догм, норм и наук, соответствие и подчинение государственной политике в области образования. Религиозные науки, такие, как основы религии ислама, Коран, исламское право, нормы шариата занимают 20 - 23 % объема учебных дисциплин в средних школах. Изучение арабского языка как языка Корана и исламской религии считается в системе образования Ирана приоритетным уже в средних школах [7, с. 82].

Реформирование системы образования Ирана в настоящее время связано с увеличением автономности учебным заведениям с целью активизации их образовательной деятельности. Так, согласно реформам образования, проведенным в

1999 году, во всех учебных заведениях были сформированы ученые и педагогические советы, Ассоциации родителей и учителей, ученические и студенческие общественные советы самоуправления, в функции которых входит управление учебно-воспитательной деятельностью в учебных заведениях; с 2006 года образовательным учреждениям дано право самостоятельно выбирать формы организации учебного процесса, методы и формы учебной деятельности, вносить поправки в образовательные стандарты, перенимать передовые образовательные технологии зарубежных стран [7, с. 89].

В систему среднего и высшего образования современного Ирана прочно вошли современные информационные технологии. Интернет активно распространяется и доступен во всех крупных городах страны, почти все школы полностью укомплектованы компьютерами и соединены с Интернетом. Во всех образовательных учреждениях имеются собственные библиотеки, электронные образовательные ресурсы, во всех городах и районных центрах, крупных населенных пунктах функционируют общественные библиотеки [7, с. 91].

В числе приоритетных в политике государства находится проблема образованности женщин. Сегодня женщины составляют более 65% университетских студенток, причём в некоторых областях их доля более 70 %. После Исламской революции возможности получить образование для женщин многократно выросли. Согласно опросу, проведённому ЮНЕСКО, в Иране самый высокий процент соотношения женщин к мужчинам среди студентов: 1,22 : 1,00 [5].

Однако по некоторым специальностям для женщин имеются ограничения. Так, 20 августа 2012 г. Министерство образования объявило о том, что 36 иранских университетов закрывают право для поступления женщинам по 77 специальностям. Это в основном инженерные, геологические и морские специальности. Решение было принято на основе статистических данных, согласно которым количество женщин, которые заканчивали иранские университеты, превышало количество мужчин, при этом в среднем женщины получали более высокие оценки, особенно в научных областях [5].

Обобщая особенности развития среднего и высшего образования Ирана, следует отметить, что сегодня идет процесс его адаптации к принципиально новым условиям политической жизни; происходит развитие многонациональной иранской школы и негосударственного сектора образования; на уровне национального образовательного пространства инновационные приоритеты ориентированы на приведение образования в соответствие с мировыми достижениями и стандартами. Их содержание охватывает развитие кадрового потенциала государства и общества, способного успешно развивать и обеспечивать устойчивое развитие страны и достойное место Ирана в мировом сообществе. Сегодня важно достичь современного качества образования, обеспечение его

соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. 4. Основным направлением реализации государственной кадровой политики в области образования является поддержка и стимулирование повышения профессиональной квалификации работников образования [2].

Однако с положительными эффектами реформирования системы образования Ирана имеют место ряд проблем. В системе управления образованием одним из серьезных недостатков Центрального органа – Министерства образования являлось отсутствие четкой системы планирования работы. В осуществлении руководства общим образованием и воспитанием существовали серьезные недостатки: планы составлялись без учета специфики и особенностей направления деятельности, под одним названием охватывали различные не связанные между собой проблемы, например, статистику, бюджет, изучение качества работы учителей по профессиональным и техническим предметам, изменение обучения и управления. Не отвечает современным требованиям деятельность штабов управления обучением и воспитанием и система заместительства, а также отделов управления высшим техническим и профессиональным училищами. Количество структур, закреплённых за одним заместителем Министра, больше, что приводит к принятию необоснованных решений. Главной проблемой развития образования и ее соответствия современным требованиям продолжают оставаться недостаточные кадровое обеспечение [7], материально-техническая база, отсутствие качественных и полноценных учебников и учебно-методических пособий, современных государственных стандартов в школах и в вузах [3].

Итак, анализ системы среднего и высшего образования современного Ирана показал следующие особенности:

– светско-религиозная система образования Ирана основана на лучших традициях образования страны и тем самым стала одной из лучших систем образования в мире;

– образование в Иране, являясь приоритетным направлением государственной политики, ориентированной на инновацию, сыграло огромную роль в развитии национальной экономики, науки и культуры;

– реализована академическая автономия высших учебных заведений, обеспечены многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной иранской школы и негосударственного сектора образования.

Литература

1. Исфакхани Хусайн. Тарихе данешгаххайе бузурге ислами (История крупных исламских университетов). - Тегран, 2004. - 241с.

2. Марви Али. Государственная политика Ирана в сфере общего образования: основные тенденции развития: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01.- Душанбе, 2012.- 179 с.

3. Растегар Казем. Проблемы реформирования новой системы образования в Иране (на материале общеобразовательных школ): дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Душанбе, 2013. – 156 с.

4. Сайти Вазорати улум, тахикот ва фановарии ЧИЭ (Сайт Министерства науки, исследований и инноваций ИРИ). www.msrt.ir.

5. Сайти пажӯнишгохи улум ва фановарии Иттилооти Эрон (Сайт Министерства науки, исследований и инноваций ИРИ). www.irandoc.ac.ir

6. Сафо Заебеоллах. Омузишгоххо ва омузишхо дар Ирон аз аҳди кадем то то дуврони муосер (Университеты и образование в древности до настоящего периода истории Ирана). - Тегран, 2004. - 112 с.

7. Ферейдун Армаган Аболхассан. Философия образования современного Ирана: дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11. - Душанбе, 2015. –152 с.

Features of secondary and higher education in Iran

Novikova L.A., Ushakova L.K.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

The education system of modern Iran is characterized by its secular and religious content, which is determined by the historical past, which affects the features of modern educational policy of Iran. The functioning of the education system of Iran with its more than five thousand years of history is influenced, including the integration processes and innovations that are inherent in the world educational systems in General, which determines the peculiarity and specificity of the modern education of Iran.

Understanding the features of secondary and higher education in Iran at the present stage of development requires a brief historical analysis.

The article describes the features, structure and stages of development of secondary and higher education in Iran, its secular and religious content, which is determined by the historical past and modern educational policy of Iran. The problems and priority directions of reforming the education system at the present stage of development are shown.

Key words: education, educational policy, higher education, secondary education, education reforms.

References

1. Husayn Isfahani. Tarija daneshgahi bozorge Islami (history of the major Islamic universities). - Tehran, 2004. – 241 p.
2. Marv Ali. The state policy of Iran in the field of General education: major trends in the development of the dissertation ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01.- Dushanbe, 2012.- 179 p.
3. Rastegar Kazem. Problems of reforming the new education system in Iran (by the material of secondary schools): dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01. - Dushanbe, 2013. - 156 p.
4. City Mazarati al, tahqiqat VA fanavari PEI (website of the Ministry of science, research and innovation IRI). www.msrt.ir.
5. City Paige al VA fanavari ettelaat Aaron (website of the Ministry of science, research and innovation IRI). www.irandoc.ac.ir
6. Sappho Seiberlich. Muzichko VA amozeshe gift iron AZ, Andi kadem then devrani, mooser (Universities and education in ancient times to the present period, Istria Iran). - Tehran, 2004. - 112 p.
7. Fereidun Armagan Abolhassan. Philosophy of education of modern Iran: dis. ... candidate of philosophical Sciences: 09.00.11. - Dushanbe, 2015. -152 p.

Обучение специальным числам как средство формирования математической креативности старшеклассников

Ростовцев Андрей Сергеевич;

аспирант, кафедра элементарной математики и методики обучения математике, Московский педагогический государственный университет, as.rostovtsev@mail.ru

В статье рассматриваются разные подходы к понятию креативность, к определению креативности, ее классификации. Также рассмотрены подходы к определению математической креативности. Выделены новые методические идеи, связанные с развитием математической креативности на основе обучения специальным числам в средней школе.

Ключевые слова: специальные числа, креативность, математическая креативность, обучение.

Введение

Запросы современного общества и анализ нормативно-правовых документов Российской Федерации говорят нам о том, что существует потребность в воспитании и развитии человека грамотного, конкурентоспособного, креативного. В то же время средняя общеобразовательная школа является единственным институтом, через который проходят практически все граждане России. В современном обществе креативность выступает, как один из флагманских факторов успеха человека. Креативность, в том числе математическая, стало тем качеством, которое обеспечивает возможность адаптироваться к быстро меняющемуся миру и условиям жизни. Креативность выступает важным фактором развития личности, определяющим ее готовность отказываться от стереотипов.

К математическому образованию в последнее время проявляется повышенный интерес, об этом говорит официальное присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу и участие в международных мониторинговых исследованиях качества математического образования обучающихся PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMS (Trends in Mathematics and Science Study) [3].

Отметим, что специальные числа – математическое направление, связанное не только с продвижением новых идей, но и с поиском новых свойств чисел, их применение в современных вычислениях. Опыт изучения специальных чисел на математических факультетах положительно сказывается на математическом образовании в целом.

В средней школе пока не предусмотрено изучение специальных чисел. Мы уверены, что обучение специальным числам, в рамках курсов по выбору, практикуемых в средней школе будет способствовать: прежде всего развитию математической креативности, расширению и углублению знаний по математике, формированию математической культуры.

Большой вклад в развитие креативности сделали В.С. Секованов А.С. Бабенко, так же понятие креативность развивалось в трудах В.Н. Дружинина, З.И. Калмыковой, Л.И. Ларионовой, А.М. Матюшкина, А.В. Морозова, Я.А. Пономарева, М.А. Холодной, А.В. Хуторского, Д.Б. Чернилевского, В.Д. Шадрикова, М.Г. Ярошевского и других исследователей.

Мы считаем, что обучение математике, в частности обучение специальным числам, раскрывает огромные возможности для развития креативности, в том числе математической, старшеклассников.

Понятие креативность и особенности математической креативности

В настоящее время существует множество теорий, направлений и подходов к определению креативности [7].

Исследуя понятие креативности, мы выявили, что креативность имеет огромное множество определений. Уже в 60-е годы XX века было дано около ста определений, Тейлор [10] разделил их на несколько типов. Нам, прежде всего, интересуют следующие:

- инновационные (оценка креативности по новизне продукта);
- эстетические (делающие упор на самовыражение обучающегося);
- проблемные (определяющие креативность через ряд процессов решения задач).

Д.Б. Богоявленская считает, что креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода их деятельности: художникам, музыкантам, изобретателям, физикам, математикам [1, 2].

Термин креативность (от лат. creative – творческий, лат. creatio – создание) Дж. Гилфорд определил, как способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Гилфорд [4] определил четыре параметра креативности:

- оригинальность;
- семантическая гибкость;
- образная адаптивная гибкость;
- семантическая спонтанная гибкость.

Позже Гилфорд упоминает шесть дополнительных параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость;
- оригинальность;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность к анализу и синтезу.

Проанализировав литературу различных авторов, мы пришли к выводу, что для развития математически-креативной личности, индивидуум должен обладать следующими набором математических и личностных способностей:

Математические:

- способность видеть проблему;
- способность выявлять аналогии;
- способность к моделированию;
- способность решать нестандартные задачи;
- способность находить новые способы решения математической задачи (новизна);
- способность переключаться с одного решения математической задачи на другое (гибкость);
- способность к быстрому генерированию нескольких способов решения математической задачи (беглость).

Личностные:

- способность к эстетическому чувству красоты;
- способность к продуцированию внутренней мотивации, связанной с содержанием математической деятельности;
- способность порождать оригинальные идеи.

В целом мы определили математическую креативность, как способность создавать многообразие решений математической задачи.

Мы убеждены в том, что креативность можно и нужно развивать у всех обучающихся с помощью педагогических методик.

Математическая креативность и специальные числа

Важно отметить, что креативность в школьной математике отличается от креативности профессиональных математиков [9]. Профессиональную математическую креативность определяют, как способность создать оригинальную работу, значительно расширяющую объем знаний (которая также может включать значительные обобщения и расширения уже известных идей) или прокладывающую пути к новым задачам для других математиков [8]. Обучение школьников математике дает прекрасные возможности развивать креативные качества старшеклассников. А. Пуанкаре писал: «Может вызвать удивление обращение к чувствам, когда речь идет о математических доказательствах, которые, казалось бы, связаны только с умом. Но это означало бы, что мы забываем о чувстве математической красоты, чувстве гармонии чисел и форм, геометрической выразительности. Это настоящее эстетическое чувство, знакомое всем настоящим математикам. Воистину здесь налицо чувство!» [6].

Современная математика проникает практически во все сферы человеческой деятельности, позволяющая прогнозировать грядущие события не только в природе, но и социальной среде.

При обучении математике развиваются не только мыслительные операции и качества мышления, но и упорство к достижению цели, толерантность к инновациям, неприязнь к конформному, стремление к новизне, способность к преодолению стереотипов. Математическое направление – специальные числа, устанавливает связь, прежде всего, с другими областями математики, криптографии, в некоторых разделах физики. Данное направление математики предоставляет в распоряжение старшеклассникам новые идеи, реализа-

ция которых напрямую связана с математической креативностью. Важно отметить, что в процессе обучения специальным числом, формируется важная компонента креативности – мировоззрение обучающегося. По мнению А. Л. Жохова [5], компонентами математического мировоззрения обучающегося являются:

- интенциональный (направленный) опыт;
- опыт учебной математической деятельности;
- опыт метапредметной деятельности.

Помимо формирования мировоззрения, для развития математической креативности старшеклассников очень важно в процессе обучения специальным числом формировать творческую математическую деятельность.

Одним из важных креативных качеств человека является его нестандартная реакция на раздражитель, связанная с оригинальностью и гибкостью мышления. Такой раздел математики, как специальные числа, предоставляет огромный спектр нестандартных задач, решение которых связано с отказом от шаблонного мышления и способствует развитию у старшеклассников мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение и абстрагирование.

Используя в средней школе результаты нашего исследования и педагогического опыта с уверенностью можно сказать, что обучение специальным числом является инструментом для формирования креативной личности и развития математической креативности старшеклассников.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. - 1971. - №1. - С. 144-146. 23.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. -М.: АCADEMIA, 2002. - 320 с.
3. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении алгебре / Л. И. Боженкова. — М. : Лаборатория знаний, 2016. — 240 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / пер. с англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. - С. 433-456

5. Жохов А.Л. Формирование мировоззрения как направляющей подструктуры личности// Деятельность и формирование творч. личности учащихся/ Тезисы Всесоюз. конфер. Ч. I. Уфа-Москва, 1990.-С. 54-56.

6. Пуанкаре А. О науке (под ред. Л.С. Понтрягина). - М., Наука, 1989. - стр. 399-414.

7. Секованов В. С. Формирование креативной личности студента вуза при обучении математике на основе новых информационных технологий. - Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. -231с.

8. Liljedahl P., Sriraman B. Musings on mathematical creativity // For The Learning of Mathematics. 2006. № 26. P. 20–23

9. Sriraman B. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? An analysis of constructs within the professional and school realms // The Journal of Secondary Gifted Education. 2005. № 17. P. 20–36.

10. Taylor C.W. Various Approaches to and Definitions of Creativity // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge, 1988. P. 99–124.

Training to special numbers as a means for forming the mathematical creativity of high schools

Rostovtsev A.S.

Moscow State Pedagogical University

The article considers different approaches to the concept of creativity, to the definition of creativity, its classification. Also approaches to the definition of mathematical creativity are considered. New methodical ideas related to the development of mathematical creativity based on teaching special numbers in high school are singled out.

Key words: special numbers, creativity, mathematical creativity, learning.

References

1. Bogoyavlenskaya D. B. Method of a research of levels of intellectual activity//psychology Questions. - 1971. - No. 1. - Page 144-146. 23.
2. Bogoyavlenskaya D. B. Psychology of creative abilities. - M.: АCADEMIA, 2002. - 320 pages.
3. Bozhenkova L.I. A technique of formation of universal educational actions when training in algebra/L. I. Bozhenkova. — M.: Laboratory of knowledge, 2016. — 240 pages.
4. Gilford J. Three parties of intelligence//Psychology of the thinking / lane with English / Under the editorship of A.M. Matyushkina. - M.: Progress, 1965. - Page 433-456
5. Zhokhov A.L. Outlook formation as the directing substructure of the personality//Activity and formation творч. persons pupils / Theses Vsesoyuz. konfer. P. I. Ufa-Moscow, 1990. - Page 54-56.
6. Poincare A. About science (under the editorship of L.S. Pontryagin). - M, Science, 1989. - p. 399-414.
7. Sekovanov V. S. Formation of the creative identity of the student of higher education institution when training in mathematics on the basis of new information technologies. - Kostroma: KGU of N.A. Nekrasov, 2004. - 231 pages.
8. Liljedahl P., Sriraman B. Musings on mathematical creativity // For The Learning of Mathematics. 2006. № 26. P. 20–23
9. Sriraman B. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? An analysis of constructs within the professional and school realms // The Journal of Secondary Gifted Education. 2005. № 17. P. 20–36.
10. Taylor C.W. Various Approaches to and Definitions of Creativity // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge, 1988. P. 99–124.

Использование «скрытых языковых подсказок» на предметно-контентных уроках в международной школе

Турчина Ирина Борисовна,

преподаватель, Англо-американская школа в Москве, Университет Сандерленд, ibturchina@gmail.com

Статья основана на части исследовательского проекта, который лег в основу диссертации на соискание степени Магистра по специальности преподавание английского языка как иностранного в университете Сандерленд (Великобритания).

Темой исследования является применение учителями «скрытых языковых подсказок» (sheltered instruction approach) во время предметно-контентных уроков в одной из международных школ Москвы, программа которой построена на концепции Международного Бакалавриата «школа раннего развития» (International Baccalaureate Primary Years Program).

Статья представляет результаты комбинированного качественного исследования, состоящего из интервью учителей и последующего обзора уроков участников интервью. Данные, полученные в ходе исследования, подтверждают гипотезу о том, что в данной школе учителя активно используют различные техники «скрытых языковых подсказок» в своей ежедневной деятельности.

Задача статьи - познакомить широкую аудиторию с современными методиками преподавания в международной школе, с последующей возможностью их применения.

Ключевые слова: методика «скрытых языковых подсказок», программа международного Бакалавриата «школа раннего развития», скаффолдинг, познавательное обучение, чтение оригинальной литературы по выбору, начальный уровень владения языком, средний уровень владения языком

Введение

Вне сомнений любой из нас, и тем более профессионалы, связанные с преподаванием иностранных языков, признают, что процесс изучения и овладения иностранным языком является сложным, до конца не изученным явлением, о котором лингвисты всего мира по сей день спорят. Ученые выдвигают различные, порой противоречащие друг другу теории, на основе которых пытаются объяснить тот процесс, который происходит в человеческом мозге во время овладения иностранным языком. Этот феномен привлекает еще большее внимание, когда речь идет об обучении иностранному языку детей в международной школе, где в одном классе, как правило, учатся дети разных национальностей, говорящие на разных языках, поэтому традиционно единым языком преподавания и коммуникации является английский. Программа обучения международных школ предполагает, что процесс овладения английским языком происходит во время предметно-контентных уроков, что более известно в нашей стране как «система погружения» в языковую среду и, конечно же, в процессе общения.

Безусловно, главная задача любой международной школы состоит в том, чтобы ее учащиеся, и в первую очередь те из них, которые не являются носителями языка, овладели предметным контентом посредством английского языка, который для большинства из них не является родным. Эта особенность, без сомнения, предполагает специальную учебную программу, учитывающую все нюансы, связанные с учебным процессом и контингентом учащихся. Учитывая все это, становится любопытно разобраться в том, какие методики, стратегии и приемы, используют учителя международных школ для достижения успеха в обучении детей. На мой взгляд, подобные сведения могут оказаться полезны и преподавателям английского языка в российских школах, и учительскому сообществу в целом.

В данной статье мне хочется поделиться довольно интересными результатами части исследования, проведенного мной в рамках подготовки диссертации на соискание магистерской степени в области преподавания английского языка иностранцам (Master of Arts in Teaching English as a Second Language) в университете Сандэрлэнд (University of Sunderland), Великобритания. Исследование проводилось в начальной школе одной из ведущих международных школ Москвы, где обучаются дети шестидесяти восьми национальностей, включая носителей языка. Учащиеся говорят более чем на пятидесяти различных языках, при

этом единственный язык, объединяющий все это многообразие культур и языков под крышей школы – английский, поскольку преподавание и коммуникация происходят только на этом языке. Становится понятным, что реализации учебного процесса происходит по некоей уникальной программе, учитывающей все вышеперечисленные особенности. И такой программой в начальной школе выступает популярная в наши дни концепция Международного Бакалавриата «школы раннего развития» ((International Baccalaureate (IB) Primary Years Program (PYP)).

Ведущие современные лингвисты, такие как Дженеши (Genesee) (1999), Эчеваррия (Echevarria), Вогт (Vogt), Шорт (Short) (2012), Крашен (Krashen) (2013) и другие утверждают, что среди различных эффективных методик обучения английскому языку иностранцев можно выделить так называемую «sheltered instruction», что уместно перевести как «скрытые языковые подсказки» во время предметного урока. Идея использования языковых подсказок предполагает помощь и стимулирование учащихся в овладении ими предметного контента с одновременным повышением уровня владения английским языком. Методика относится к тем инновационным подходам, которые активно используются в США, в школах с многонациональным ученическим сообществом, когда английский язык не является родным для большинства учащихся.

Я решила выяснить, используется ли методика «скрытых языковых подсказок» в вышеупомянутой школе, и сформулировала тему своего научного исследования как: «Использование скрытых языковых подсказок во время предметных уроков в начальной ступени международной школы».

Чтобы рассказ об исследовании был последовательным и логичным, необходимо дать определение тому, что такое «школа раннего развития». Веб-сайт организации Международного Бакалавриата дает информацию о том, что концепция школы была разработана в 1997 году в качестве рамочной образовательной программы для начальной ступени международных школ. Философия такой школы заключается в широком распространении идеи «познавательного обучения» в международном образовании. «Школа раннего развития» ставит перед собой задачу не только привить учащимся академические знания, но также развить в детях социально-эмоциональную составляющую, позволяющую им широко мыслить и комфортно чувствовать себя в современном противоречивом мире (International Baccalaureate Organization (IBO), 2005-2017).

Концепция «школы раннего развития» предполагает, что самым эффективным способом обучения детей является извлечение ими знаний из подлинной, «натуральной» окружающей среды на меж-предметном уровне. Это означает, что процесс познания не ограничивается изучением традиционных предметов, а только лишь поддерживается ими, поскольку основные знания дети черпают из первоисточников и из собственного жизненного опыта. Международный Бакалавриат пре-

доставляет только общие рекомендации школам о формировании учебной программы, сама же программа и ее образовательные стандарты определяются школьной администрацией.

Стоит также уделить отдельное внимание понятию «скрытые языковые подсказки». Этот термин впервые появился в 1970х годах, и в дальнейшем превратился в инновационную и эффективную методику преподавания (Faltis, cited in Echevarria and Graves (2014)). По сей день в лингвистической среде нет единственного определения для понятия «скрытых подсказок», несмотря на то что целый ряд ведущих лингвистов пытались это сделать (Genesee, 1999; Harper and de Jong, 2004; Saunders and Goldenberg, 2010). Термин «скрытые языковые подсказки» в предметном обучении также используется Крашеном (Krashen), в его работе «Обучение иностранному языку» (Second Language Acquisition) (2013), где ученый утверждает, что если преподавание предметного контента на неродном языке понятно учащемуся, то такой вид преподавания одновременно считается и преподаванием иностранного языка. С помощью методики «скрытых подсказок» учителя стараются донести смысл предметного материала, но не сам языковой материал, однако, в результате использования этой методики происходит усвоение как предметного контента, так и языковых аспектов (Krashen, 2013:8).

Эчеваррия, Вогт и Шорт (Echevarria, Vogt and Short (2012)) говорят о «скрытых подсказках» как о методике, которая предполагает использование таких стратегий и техник во время урока, которые позволяют представить предметный контент, соответствующий возрастным требованиям в форме, доступной и понятной тем учащимся, для которых английский язык не является родным. Когда учителя ставят перед собой задачу представить детям предметный материал в наиболее понятном и доступном виде, и при этом не упрощают языковую стилистику и терминологию, можно говорить об использовании «скрытых подсказок» во время предметного урока (Echevarria, Vogt and Short, 2012:77).

В результате 7-летнего научного исследования, продолжавшегося с 1996 по 2003 год, был разработан «Протокол наблюдения за скрытыми подсказками» (Sheltered Instruction Observation Protocol) (Short, 2011:364). Протокол состоит из тридцати пунктов, объединенных в восемь компонентов, среди которых подготовка к уроку, уже имеющиеся знания, новый материал, который требуется донести учащимся, стратегии взаимодействия с детьми и так далее (Echevarria, Vogt and Short, 2012). Как правило, учителя, использующие в своей практике протокол, очень внимательно относятся к потребностям и стилю обучения своих учеников, к их культурным и национальным традициям и поведенческим особенностям, что само по себе очень близко популярной и широко распространенной методике «скаффолдинга», основоположником которой является советский психолог Л. Выготский. Такие учителя стара-

ются создать комфортную, уютную обстановку в классе, уделяя особое внимание тем детям, которым требуется дополнительная настройка для того, чтобы заговорить на иностранном языке. Учитель, использующий протокол должен быть непредвзятым, учитывающим культурно-психологические особенности детей и имеющим опыт в скаффолдинге (Echevarria, Vogt and Short, 2012:19).

Целый ряд результатов недавних исследований продемонстрировал, что изучающие английский язык дети, обучавшиеся учителями, использовавшими техники из протокола скрытых языковых подсказок, демонстрировали более высокую успеваемость по всем предметам по сравнению с детьми, обучавшимися в обычных классах (Echevarria, Richards-Tutor, Canges and Francis, 2011; Echevarria, Richards-Tutor, Chinn and Ratleff, 2011; Knoblock and Youngquist, 2016).

Справочная информация и обзор литературы

Многие десятилетия ученые спорят о том, как объяснить феномен изучения иностранного языка, окончательный ответ на этот вопрос по сей день не найден. Довольно часто преподаватели обращаются к социокультурной образовательной теории, разработанной Львом Выготским (1978) и позже углубленной его последователями (Daniels, 2001). Выготский первым представил понятие «зоны ближайшего развития», означающее разрыв между уровнем умственного развития ребенка в данный момент и уровнем его потенциального развития, которого он может достигнуть с помощью взрослого или более старшего товарища (Выготский, 1978). В обучении иностранному языку данная идея Выготского реализуется посредством «скаффолдинга» (scaffolding).

Также необходимо отметить, что современное учительское сообщество довольно часто при разработке образовательных программ международной школы обращается к теории обучения иностранному языку Стивена Крашена (Krashen, 2013). Крашен считает, что языки усваиваются на подсознательном уровне, согласно определенному порядку, выработанному самой природой, при этом порядок не всегда следует принципу «от простого - к сложному». Согласно гипотезе Крашена, определенный природой порядок не может быть изменен ни посредством дополнительных объяснений, ни многочисленными повторениями материала. Учащийся постигает те аспекты языка, которые ему понятны, новые языковые компоненты, которые еще неизвестны, вводятся в использование за счет ранее известных аспектов языка. Гипотеза эмоционального фильтра (affective filter) также играет немаловажную роль в освоении иностранного языка. Согласно данной гипотезе, если механизм овладения языком блокируется волнением или низкой мотивацией, то новый язык не будет усваиваться эффективно.

Крашен также рекомендует на самом раннем уровне освоения языка (beginner level) проводить урок в игровой форме, с проектной деятельностью и

совместными обсуждениями. Главная задача учителя состоит в том, чтобы увлечь детей деятельностью на уроке, в результате чего учащиеся постигают язык данной деятельности.

Если же язык уже освоен до среднего уровня (intermediate level), тогда становится возможным использование «скрытых языковых подсказок» во время предметного урока. «Скрытые подсказки» предполагают, что учитель и учащиеся в первую очередь сосредоточены на изучении предметного контента, а не иностранного языка. В дополнение к теории Крашена необходимо также упомянуть еще один методический аспект, это - чтение на языке оригинала, жанр которого учащийся вправе выбрать в соответствии со своими предпочтениями (Cummins, 1981).

При детальном анализе учебной программы удалось выяснить, что в основе учебного плана школы, где проводилось исследование, присутствуют практически все элементы теории Крашена, подкрепленные чтением оригинальной литературы по выбору, правда, в официальных документах, описывающих учебный план школы об этом не упоминается.

В связи с этим, в основу моего исследования легла следующая гипотеза: «Скрытые языковые подсказки» используются во время предметных уроков в контексте программы «школы раннего развития» в третьих-пятых классах начального уровня, где учащиеся владеют английским языком на среднем уровне «intermediate».

Метод исследования

В исследовании приняли добровольное участие пять учителей из третьего, четвертого и пятого классов. У каждого учителя класс из восемнадцати человек, где более 80% составляют дети, не являющиеся носителями английского языка.

Методологией для исследования вопроса стала комбинация инструментов для качественного анализа, состоящая из интервью с учителями и последующего обзора их уроков. Сочетание исследовательских инструментов используется для обеспечения объективности исследования.

В основу интервью положен вопросник, сформулированные с целью выяснения, знакомы ли учителя с методикой «скрытых подсказок» в принципе, и применяют ли они какие-либо техники, относящиеся к «скрытым подсказкам» на своих уроках. Для обеспечения объективности и подтверждения данных, полученных в результате интервью, необходимо также провести обзор уроков участников интервью. Обзор уроков поможет подтвердить, что представления учителей о методиках, используемых на уроках действительно претворяются в жизнь в их ежедневной практической деятельности. Обзор урока проводится согласно структурированному графику обзора, разработанному на основании тех компонентов «скрытых подсказок», которые учителя упоминали в интервью.

Данные и результаты

Если учителя используют «скрытые языковые подсказки» во время контентных уроков, как пра-

вило, они пытаются подстроиться под тот уровень английского языка, на котором находятся учащиеся, но одновременно с этим их задачей является использование речевых форм и оборотов в соответствии с возрастными требованиями. Иными словами, учитель должен гарантировать, что используемый язык содержит все необходимые термины и понятия, которые входят в курс данного школьного предмета. Как же учителям удается решать эту задачу на практике? На этот вопрос призвано ответить интервью, результаты которого приведены ниже.

1. Первый вопрос был о том, учитывает ли учитель различный уровень языковой подготовки своих учащихся, объясняя новый контентный материал. Среди респондентов царил консенсус, что различный уровень владения языком обязательно учитывается во время объяснения нового материала, отдельные респонденты также упоминали:

- «Это самое главное, что нужно принимать во внимание, работая в международной школе»;

- «Я постоянно стараюсь приспособливаться к различным уровням английского языка, поскольку мои ученики дома говорят на девяти разных языках»;

- Мне кажется, я всегда стараюсь принимать это во внимание, но осознаю, что это не всегда получается, поскольку я часто увлекаюсь и начинаю очень быстро говорить, и дети, для которых английский неродной язык, просят меня говорить помедленнее».

2. Второй вопрос был о том, что означает понятие «скрытые языковые подсказки», их суть и основные характеристики. Большинство участников интервью (трое из пяти) сказали, что никогда не слышали и не читали об этом понятии. Но некоторые сказали следующее:

- «Не слышала про такое, но предполагаю, что это каким-то образом помогает детям с языком в предметном контенте, открыто не афишируя эту помощь»;

- «Я не знаю про такую методику, но думаю, что она помогает учащимся учить английский язык, но не на отдельных уроках английского, а опосредованно, что-то подобное тому, что мы делаем в этой школе»;

- Я знаком с этой методикой и применяю некоторые ее приемы. Самое главное – это учитывать уровень языковой подготовки и кругозор ребенка, особенно в момент ввода новых слов и терминов. Также важна групповая и парная работа, когда дети могут учиться друг у друга, объясняя новые слова, термины и понятия. И самым необходимым атрибутом урока является создание комфортной психологической обстановки поддержки, в которой разрешено делать ошибки, не стесняясь этого и не вызывая насмешки одноклассников и критику учителя».

3. Третий вопрос был о тех техниках «скрытых языковых подсказок», которые респонденты возможно используют на своих уроках. Все участники интервью согласились, что они учитывают разный уровень языковой подготовки с помощью следующих техник:

- Предварительный ввод новой лексики перед объяснением материала;

- Представление фраз и грамматических конструкций перед презентацией нового материала;

- Банк лексики, размещенный на постерах на видных местах классной комнаты (стены, доска и др.);

- Использование слов синонимов и заменителей, перевода, визуальных материалов, флэш карт и др.;

- Использование жестов, движений, языка тела, инсценировки;

- Разбивка урока на сегменты, с целью детального объяснения, повторения и закрепления нового материала;

- Групповая или парная работа с учениками более высокого уровня или с носителями языка, то есть с теми, кто находится на более высоком уровне владения языком, использование стратегии «обсуждение с партнером или соседом по парте»;

- Многократные вербальные и жестовые проверки понимания материала учащимися в течение урока;

- Беседа один-на-один в случае необходимости.

4. Четвертый вопрос был по поводу формулирования языковых целей предметного урока, иными словами, ставят ли учителя для себя цели на языковом уровне при планировании предметного урока. Большинство участников ответили, что они обычно не определяют языковые задачи урока, но главной причиной этому является нехватка времени.

Отдельные респонденты сказали:

- «Я определяю прямо на месте что я хочу, чтобы мой ученик узнал в плане языка»;

- «Погружение в англоговорящую среду неизбежно приведет каждого ребенка к тому, что он начнет говорить по-английски в конце учебного года. Это что-то типа обучения чрез действие»;

- «Я заранее продумываю ситуации, которые потенциально могут создать проблему»;

- «Я всегда думаю о том, чтобы инкорпорировать задачи языковой подготовки в план урока, но все заканчивается тем, что у меня не хватает времени это сделать».

5. Пятый вопрос был о том, как учителя убеждаются в том, что предметный материал был усвоен учащимися. Все респонденты сказали, что необходимо обязательно выяснять с помощью различных техник у всего класса или индивидуально с теми учащимися, у которых вероятно возникновение проблем с пониманием, понятен ли им материал. Отдельные учителя отмечали:

- «Я прошу детей, для которых английский язык неродной разыграть ситуацию или представить объясненный материал в виде картинки»;

- «Прошу детей, уровень языка которых еще низок работать с одноклассниками, которые могут помочь им растолковать предметный материал в более доступной форме»;

- «Я просто наблюдаю за тем, кто из детей обращается с вопросами к своим соседям или

друзьям. Для меня это сигнал, что им что-то неясно, тогда я продолжаю работу индивидуально с теми, кто просигнализировал таким образом, что материал не усвоен»;

- «Я использую на уроке язык жестов, единогласно принятый к использованию в нашем классе, и таким образом по несколько раз за урок проверяю понимание».

6. Шестой вопрос был о том, какие методы и техники использует учитель, в случае если учащийся не понял или неправильно понял объясняемый материал. Ответы содержали следующее:

- Упрощенная лексика и сниженный темп речи, использование наглядных и раздаточных материалов, использование альтернативного сценария, родного языка или перевода;

- Рассказать то же самое, но другими словами и попытаться увязать ситуацию с личностными представлениями и понятиями ученика;

- Использование стратегии «спроси друга»;

- Написать определение или задание на доске или флип-чарте и попросить детей прочитать и объяснить своими словами.

7. Вопрос номер семь был о том, какими техниками пользуется учитель, чтобы стимулировать учащихся, не являющимися носителями языка к участию в ответах на вопросы во время объяснения материала. 100% респондентов ответили, что мотивация и стимулирование крайне важны для каждого ученика в классе, а не только для тех, кто изучает английский язык. Учителя отметили, что комфортная обстановка в классе играет решающую роль для успешного усвоения знаний, повышает личную уверенность учащегося в знаниях, внушая ему мысль о том, что успех в обучении доступен каждому. Атмосфера класса, свободная от критики, суждений и насмешек является императивом программы «школы раннего развития».

В то же время, методология «скрытых языковых подсказок» предполагает, что вышеозначенные психологические особенности обстановки в классе являются обязательным требованием вовлечения учащихся в классную работу и ведут к последующему успешному усвоению материала. Отдельные интервьюируемые также выделили следующие приемы, используемые ими для мотивации и стимулирования учащихся:

- «Демонстрация учащимся документальных фактов, свидетельствующих об увеличении объема и улучшения качества их персональных знаний с течением времени. Через какое-то время, например, в конце полугодия, я раздаю детям их же работы шестимесячной давности, и они воочию убеждаются в собственном прогрессе»;

- «Создание внутренней культуры, когда считается нормальным что-то не знать и открыто признаться в этом, когда можно делать ошибки, и никто за это не критикует и не смеется, но не разрешается не пытаться отвечать и не задавать вопросов»;

- «Разрешать учащимся представлять свои мысли, идеи и знания любыми доступными способами, разыгрывать ситуацию как театрализованное

представление, использовать жесты, мимику, язык тела, рисунок и пиктографию».

Упомянутые участниками интервью методики и техники безусловно свидетельствуют о том, что учителя используют в своей повседневной работе «скрытые языковые подсказки», поскольку упомянутые ими методики имеют черты, характерные данному феномену.

Для объективности исследования необходимо использовать хотя бы еще один источник информации, который поможет проверить данные, полученные в результате интервью. Таким альтернативным источником информации стал обзор урока, проводимого интервьюируемыми. Вооружившись протоколом обзора, я посетила пять уроков (по одному, проведенному каждым из учителей). Как только учитель использовал на уроке один из компонентов «скрытых подсказок», обозначенных в протоколе, делалась пометка в соответствующей графе.

Обзор уроков дал следующие результаты:

- все пять учителей (100%) использовали принцип предварительного представления новой лексики;

- двое учителей (40%) использовали словарный банк, либо размещенный на постерах по периметру стен классной комнаты, либо как индивидуальный раздаточный материал для отдельных учащихся;

- двое из пяти учителей (40%) уделили внимание вводу грамматических конструкций и устойчивых выражений прежде чем употребить их при объяснении материала;

- четверо учителей (80%) использовали жесты и разыгрывали скетчи во время подачи нового контента с целью более доступно донести до учащихся новый материал;

- четверо из пяти учителей (80%) использовали наглядные и раздаточные материалы;

- двое учителей (40%) разбивали урок на более мелкие части, чтобы еще раз проработать новый материал;

- групповая и парная работа использовалась всеми пятью учителями (100%);

- все пятеро учителей (100%) в течение урока неоднократно справлялись у детей либо посредством языка жестов, либо вербально понятно ли им объяснение нового материала;

- четверо из пяти учителей (80%) использовали стратегию «разговор один-на-один» с отдельными учащимися, кому что-то из объяснения было неясно.

Анализ обзора уроков наглядно показал использование учителями «скрытых языковых подсказок» во время подачи предметного контента, и совершенно очевидно подтвердил результаты ранее проведенного интервью. Ниже приведены результаты обзора уроков (табл. 1).

Для того чтобы представить данные в более наглядном виде, ниже приводится диаграмма, представляющая вышеозначенные данные в альтернативном формате.

Таблица 1

Протокол обзора урока, свидетельствующий об использовании техник «скрытых подсказок» во время объяснения предметного контента

Учитель	Предварительный ввод лексики	Предварительный ввод грамматики и фраз	Словарный банк	Использование наглядных и раздаточных материалов	Использование жестов и языка тела	Разбивка урока на сегменты	Групповая и парная работа	Проверка усвоения материала	Беседа «один-на-один»
Учитель 1	✓			✓			✓	✓	✓
Учитель 2	✓			✓	✓		✓	✓	
Учитель 3	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Учитель 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Учитель 5	✓				✓	✓	✓	✓	✓

Техники «скрытых языковых подсказок» используемые на уроках



Выводы и заключения

Результаты проведенного исследования очевидно свидетельствуют о том, что учителя, участвовавшие в исследовании, активно используют техники, относящиеся к методу «скрытых языковых подсказок» во время объяснения предметного контента, несмотря на то что многие из них не слышали и не были знакомы ранее с этим понятием и методикой. Можно сделать вывод, что использование методики «скрытых языковых подсказок» является неотъемлемым атрибутом воплощения в жизнь программы «школы раннего развития». Использование данной методики обеспечивает создание в классе особой эмоциональной атмосферы сотрудничества, которая помогает учащимся, не являющимися носителями языка повышать их уровень владения английским языком и одновременно с этим усваивать предметный материал в соответствии с возрастными требованиями.

Необходимо, однако, отметить, что данное исследование небезупречно. Значение и важность исследования могут быть снижены по причине относительно невысокой выборки. Из пятнадцати учителей трех учебных параллелей в исследовании приняли участие только пять (~34%), поэтому в случае проведения нового исследования на эту тему для подтверждения данных следует привлечь большее количество участников. Кроме того, из-за временных ограничений удалось осуществить только по одному обзору урока каждого из учителей. Было бы ценнее понаблюдать за работой учителей более длительное время, и провести обзор ряда уроков. Такой вариант безусловно требует дополнительных усилий и времени, а также желания и возможностей учителей участвовать в исследовании.

Итак, исследование подтвердило гипотезу о том, что учителя международной школы, работающей по концепции «школы раннего развития» используют методику «скрытых языковых подсказок» во время объяснения контентного материала, с целью донести до учащихся, особенно изучающим язык, весь объем знаний по предмету и за счет этого одновременно повысить их уровень владения английским языком в соответствии с возрастными требованиями.

Результаты и выводы исследования перекликаются с данными исследований современных лингвистов и педагогов, которые также занимались изучением данного феномена в течение последних лет. Среди них можно перечислить работы Эчеваррия, Вогт и Шорт (Echevarria, Vogt and Short) (2010); Шорт, Эчеваррия и Ричардс-Тьютор (Short, Echevarria and Richards-Tutor) (2011); Эчеваррия, Ричардс-Тьютор, Чинн и Рэтлефф (Echevarria, Richards-Tutor, Chinn and Rayleff) (2011); Шорт, Фидельман и Лонгуйт (Short, Fidelman and Longuit) (2012); Эчеваррия и Грэйвс (Echevarria and Graves) (2014); Кноблок и Юнгквист (Knoblock and Youngquist) (2016).

Кроме того, что данное исследование вносит вклад в развитие интереса среди лингвистов по отношению к методике «скрытых языковых подсказок» во время преподавания предметного контента, оно также является одним из немногих работ, осуществленных в международной школе, работающей по концепции «школы раннего развития». В связи с этим ценность данного исследования заметно возрастает, поскольку его результаты дают возможность широкой аудитории познакомиться с методами работы международных школ и впоследствии применить полученные новые знания в своей работе.

И в завершении стоит добавить, что тема использования метода «скрытых языковых подсказок» во время объяснения предметного контента продолжает оставаться далеко неизученной и открывает новые горизонты для последующих исследований новых поколений ученых и практиков.

Литература

1. Abadiano, H.R., & Turner, J. (2002) 'Sheltered instruction: An empowerment framework for English

language learners.' *The New England Reading Association journal*. Vol. 38(3) pp. 50-55.

2. Bickel, W., & Bickel, D. (1986). 'Effective schools, classrooms, and instruction.' *Exceptional Children*, 52(6), 489-500

3. Cazden, C., (2010). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Heinemann, Portsmouth, p. 53-77. Available at:

<http://www.wou.edu/~girodm/library/cazden.pdf>

4. Cummins, J. (1981) Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf>

5. Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Evaluation, Dissemination and Assessment Centre*, California State University, Los Angeles. Grande, R. 2012. *The Distance Between Us*. New York: Atria

6. Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge

7. Echevarria, J., (2011) Programs and Practices for Effective Sheltered Content Instruction. In book: *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*, Chapter: 5, California Department of Education, pp. 251-321.

8. Echevarria, J., Graves, A. (2014) Sheltered Content Instruction: Teaching English Learners with Diverse Abilities, 5th ed., Pearson. Available from: <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780137056361/downloads/9780137056361ch1.pdf>

9. Echevarria, J., Richards-Tutor, C., Chinn, V. & Rattleff, P. (2011) *Did they get it? The role of fidelity in improving teaching for English learners. Journal of Adolescent and Adult Literacy* 54(6) March 2011, International Reading Association, pp. 425-434. Available at: https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/20128/04-JAAL-54-6-Echevarria.pdf

10. Echevarria, J., Short, D. (2010) Programs and Practices for Effective Sheltered Content Instruction. In: *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*. California Department of Education, Chapter 5, pp. 251-321

11. Echevarria, J., Vogt, M., and Short, D. (2010) *Making content comprehensible for English learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

12. Freeman, D., & Freeman, Y. (1988). *Sheltered English instruction (pdf)*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington DC. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301070.pdf>

13. Genesee, F. (Ed.). (1999). 'Program alternatives for linguistically diverse students' (*Educational Practice Rep. No. 1*). Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428569.pdf>

14. Halliday, M. (1980) Three aspects of children's language development: Learning language, learning

through language, learning about language". In Goodman, Y., Haussler MH and Strickland, D (eds). *Oral and Written Language Development Research*. Urbana, Illinois, USA. National Council of Teachers of English. Pp. 7-19.

15. Harper, C., & de Jong, E. (2004). 'Misconceptions about teaching English language learners.' *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(2), 152-162.

16. Hemelt, SW. 2015. *The impact of the international Baccalaureate's Primary Years Programme on student performance: Evidence from Michigan and North Carolina*. Bethesda, MD, USA. International Baccalaureate Organization.

17. International Baccalaureate Organization (IBO) (2007, 2009) *Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*. Cardiff: Peterson House.

18. International Baccalaureate Organization (IBO) (2009) *Primary Years Programme. Language scope and sequence*. International Baccalaureate, Peterson House, Cardiff.

19. Koura, A., Zahran, F. (2017) 'The Impact of Sheltered Instruction Observation Protocol Model on Student Teachers' *Teaching Skills and Self-efficacy. Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8, No. 4, pp. 704-714.

20. Knoblock, N., Youngquist, J. (2016) *College-level Sheltered Instruction: Revisiting the Issue of Effectiveness*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 16, No. 5, October 2016, pp. 49-69. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118785.pdf>

21. Krashen S., (2013), *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Mexico.

22. Lightbown, P.M., and Spada, N. (2006) *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press.

23. Morrissey, A., Rouse, E., Doig, B., Chao, E. and Moss, J. (2014) *Early years education in the Primary Years Programme: Implementation strategies and programme outcomes*. Bethesda, MD, USA. International Baccalaureate Organization.

24. Pushpanadham, K. (2013) *A critical analysis of the International Baccalaureate Primary Years Programme in India*. Vadodara, Gujarat, India. Department of Educational Administration, the Maharaja Sayajirao University of Baroda.

25. Short, D., Echevarria, J., Richards-Tutor C. (2011) 'Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms.' *Language Teaching Research*. Vol. 15 (3) pp. 363-380. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/a124/6439f48770f4dc2c8f61da0fdd19c9b43e8d.pdf>

26. Short, D., Fidelman, C., and Louguit, M. (2012) 'Developing academic language in English language learners through sheltered instruction', *TESOL Quarterly*, Vol. 46, (No. 2, June 2012, p. 334. Available from: http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/TQ_vol46-2_shortfidelmanlouguit.pdf

27. Vygotsky, L. (1978) Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds.)

Reading on the development of children. New York: Scientific American Books pp.34-40. Available at: https://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/vygot_chap6.pdf

Sheltered instruction approach use at subject teaching within IB Primary Years Program (PRP) context in Russian international school

Turchina I.B.

University of Sunderland

The article is based on the research project, which findings were presented in the dissertation soliciting Master's Degree in Teaching English as a Second Language at the University of Sunderland, Great Britain in February 2018. The research topic covers the issue of use of sheltered instruction approach at subject teaching in the Primary Years Program (PYP) context of an international school in Moscow, Russia.

The article presents the findings of a combined qualitative research mechanism applied in everyday PYP school teaching practice and proves that sheltered instruction techniques have been successfully used at the sample school. Besides, the research evidences that sheltered instruction approach tends to be an integral component of the PYP-based curriculum implementation. The research contributes to assessment and evaluation of innovative methods in teaching English as a second language.

Keywords: Sheltered instruction approach, International Baccalaureate Primary Years Program, Scaffolding, Inquiry-based learning, Self-selected reading, Beginner level, Intermediate level

References

1. Abadiano, H.R., & Turner, J. (2002) 'Sheltered instruction: An empowerment framework for English language learners.' *The New England Reading Association journal*. Vol. 38(3) pp. 50-55.
2. Bickel, W., & Bickel, D. (1986). 'Effective schools, classrooms, and instruction.' *Exceptional Children*, 52(6), 489-500
3. Cazden, C., (2010). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Heinemann, Portsmouth, p. 53-77. Available at: <http://www.wou.edu/~girodm/library/cazden.pdf>
4. Cummins, J. (1981) Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf>
5. Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, California State University, Los Angeles. Grande, R. 2012. *The Distance Between Us*. New York: Atria
6. Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge
7. Echevarria, J., (2011) Programs and Practices for Effective Sheltered Content Instruction. In book: *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*, Chapter: 5, California Department of Education, pp. 251-321.
8. Echevarria, J., Graves, A. (2014) *Sheltered Content Instruction: Teaching English Learners with Diverse Abilities*, 5th ed., Pearson. Available from: <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780137056361/downloads/9780137056361ch1.pdf>
9. Echevarria, J., Richards-Tutor, C., Chinn, V. & Ratliff, P. (2011) *Did they get it? The role of fidelity in improving teaching for English learners*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 54(6) March 2011, International Reading Association, pp. 425-434. Available at: https://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/20128/04-JAAL-54-6-Echevarria.pdf
10. Echevarria, J., Short, D. (2010) Programs and Practices for Effective Sheltered Content Instruction. In: *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*. California Department of Education, Chapter 5, pp. 251-321

11. Echevarria, J., Vogt, M., and Short, D. (2010) *Making content comprehensible for English learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
12. Freeman, D., & Freeman, Y. (1988). *Sheltered English instruction (pdf)*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington DC. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301070.pdf>
13. Genesee, F. (Ed.). (1999). 'Program alternatives for linguistically diverse students' (*Educational Practice Rep. No. 1*). Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428569.pdf>
14. Halliday, M. (1980) Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language". In Goodman, Y., Hausler MH and Strickland, D (eds). *Oral and Written Language Development Research*. Urbana, Illinois, USA. National Council of Teachers of English. Pp. 7-19.
15. Harper, C., & de Jong, E. (2004). 'Misconceptions about teaching English language learners.' *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(2), 152-162.
16. Hemelt, SW. 2015. *The impact of the international Baccalaureate's Primary Years Programme on student performance: Evidence from Michigan and North Carolina*. Bethesda, MD, USA. International Baccalaureate Organization.
17. International Baccalaureate Organization (IBO) (2007, 2009) *Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*. Cardiff: Peterson House.
18. International Baccalaureate Organization (IBO) (2009) *Primary Years Programme. Language scope and sequence*. International Baccalaureate, Peterson House, Cardiff.
19. Koura, A., Zahran, F. (2017) 'The Impact of Sheltered Instruction Observation Protocol Model on Student Teachers' Teaching Skills and Self-efficacy.' *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8, No. 4, pp. 704-714.
20. Knoblock, N., Youngquist, J. (2016) *College-level Sheltered Instruction: Revisiting the Issue of Effectiveness*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 16, No. 5, October 2016, pp. 49-69. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118785.pdf>
21. Krashen S., (2013), *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Mexico.
22. Lightbown, P.M., and Spada, N. (2006) *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press.
23. Morrissey, A., Rouse, E., Doig, B., Chao, E. and Moss, J. (2014) *Early years education in the Primary Years Programme: Implementation strategies and programme outcomes*. Bethesda, MD, USA. International Baccalaureate Organization.
24. Pushpanadham, K. (2013) *A critical analysis of the International Baccalaureate Primary Years Programme in India*. Vadodara, Gujarat, India. Department of Educational Administration, the Maharaja Sayajirao University of Baroda.
25. Short, D., Echevarria, J., Richards-Tutor C. (2011) 'Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms.' *Language Teaching Research*. Vol. 15 (3) pp. 363-380. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/a124/6439f48770f4dc2c8f61da0fdd19c9b43e8d.pdf>
26. Short, D., Fidelman, C., and Louguit, M. (2012) 'Developing academic language in English language learners through sheltered instruction', *TESOL Quarterly*, Vol. 46, (No. 2, June 2012, p. 334. Available from: http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/TQ_v0146-2_shortfidelmanlouguit.pdf
27. Vygotsky, L. (1978) Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds.) *Reading on the development of children*. New York: Scientific American Books pp.34-40. Available at: https://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/vygot_chap6.pdf

Теоретическое и методическое обеспечение обучения рисунку мягкими графическими материалами на примере изображения спорта

Хоменко Тимофей Игоревич

Магистрант, Кубанский государственный университет,
timofey_hudojnik@mail.ru

Гаврилов Олег Мстиславович

кандидатом педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет

В данной статье поднимается проблема педагогического обеспечения обучения рисунку мягкими графическими материалами через изображение образов спортивной тематики. Согласно озвученной в статье гипотезе, выразительный потенциал мягких графических материалов и изобразительный язык, реализуемый посредством этих техник, включают в себя массу приемов, которые необходимы для того, чтобы заложить в рисунок сложную внутреннюю динамику, проявляющуюся на всех уровнях работы. В указанных особенностях, присущих мягким графическим материалам, можно усмотреть художественный фундамент для выполнения одной из сложнейших изобразительных задач – изображения фигуры человека в движении.

Данная статья предлагает обратить внимание на комплексное решение этой учебной и творческой задачи в аспектах технического и тематического взаимодействия мягких графических материалов и образов спорта.

В статье рассматриваются три типа динамики (образной, конструктивной, психологической) и обосновывается необходимость обучения студентов ХГФ рисунку в ходе реализации сопряженных с этими типами изобразительных задач.

На основе проведенного исследования автором предлагается разработать программу факультативного курса обучения рисунку мягкими графическими материалами на примере образов спорта.

Ключевые слова: выразительный потенциал, педагогическое воздействие, творческий процесс, изобразительный язык.

Проблема художественного материала и овладения всеми его изобразительными возможностями – один из тех факторов, которые в значительной степени определяют творческий процесс. Однако ограничения, которые накладывает на свободную творческую деятельность учебный процесс, в том числе ограничение тематического и образного ряда, порой препятствуют постижению всей полноты выразительных возможностей, скрытых в разных материалах.

Данная проблема не раз поднималась в работах таких художников и педагогов, как Г. В. Беда, Ю. В. Коробко, В. А. Королев, В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев и др. Очевидно, что любой материал обладает индивидуальной спецификой и особым выразительным потенциалом, поэтому его выбор зависит от художественных задач, требующих того или иного подхода. Мы хотели бы рассмотреть, в какие отношения вступает поставленная художником задача, определяющая, в том числе тематику, и изобразительный язык, диктуемый выбранным инструментарием, в несколько ином разрезе – на примере передачи спортивных образов мягкими графическими материалами.

Такой выбор не случаен, он естественным образом вытекает из самой логики искусства. Именно через рисунок постигаются основы мастерства: он является своего рода основой прочих видов изобразительного творчества, помогая на практике освоить базовые понятия линейно-конструктивного, тонального рисунка. Дальнейшее их закрепление происходит через рисунок натуральных постановок натюрмортов, чтобы, в конечном итоге, подступить к реализации одной из самых сложных задач – изображению человека.

Наиболее характерные особенности человеческой фигуры как предмета визуализации, проявляются в движении. В отличие от статичной натуры, движущаяся фигура человека позволяет передать не только всю специфику его анатомии и пластики, но и тончайшие эмоционально-экспрессивные нюансы: «Формы тела человека представляют собой наиболее сложное и многообразное сочетание различных индивидуальных особенностей, не говоря уже о внутреннем психологическом состоянии. Передавать их – первосте-

пенная задача, стоящая перед рисующим человека с натуры» [6, с. 153].

Максимальной экспрессии фигура человека достигает в момент наивысшего напряжения сил и концентрации на точности совершаемого движения. Спортивная тематика способна в полной мере раскрыть этот изобразительный потенциал, что успешно демонстрируют многовековые обращения искусства к кругу спортивных образов – от античных атлетов, изображенных в скульптуре, до работ выдающихся художников нового времени, например, А. Дейнеки, посвятившего указанной теме множество подготовительных рисунков и масштабных полотен.

Среди других отечественных произведений, раскрывающих тему спорта, можно выделить рисунки А.Остроумовой-Лебедевой, Б.Пестинского, В.Лебедева, Н. Загрекова, литографии В. Власова, Д.Загоскина, М.Бутровой, серию экспериментальных рисунков Ф. Богородского «Спорт в Берлине», плакаты А.Александрова, Н.Кочергина и др. Тенденции, прослеживающиеся в истории искусств, показывают, что художественные образы, заимствованные у спорта и переведенные на язык изобразительности, тяготеют к графичности – сдержанному, локальному цвету, лаконичности выразительных средств, применению ритма отдельных элементов рисунка.

Здесь намечается еще одно противоречие связанное с тем, что в современной системе художественного образования практически отсутствует педагогическое обоснование рисунку фигуры человека в движении, передающейся через спортивные образы. Также дает о себе знать недостаток исследований, посвященных выразительным возможностям художественных материалов, которые могут быть реализованы при выполнении указанных задач в данной образной системе.

По нашему мнению, мягкие графические материалы вступают в наиболее удачное взаимодействие с теми задачами, которые предполагает изображение фигуры человека в движении. Прежде всего, освоение этой части художественного арсенала является важным этапом обучения студентов дисциплине рисунка. Начиная работать графитным карандашом, наиболее базовым и универсальным инструментом, они постигают все разнообразие его возможностей. Студенты ХГФ, используя твердо-мягкие градации такого материала, как карандаш в линейном и тональном рисунках, постепенно совершают логический переход к более сложным в обращении материалам – углю, сангине, соусу и др.(надо перестроить предложение) Работа с ними требует большей подготовленности и входит в спектр различных практических заданий, включающих в себя как выполнение набросков, натуральных постановок, так и создание полноценных композиций.

В контексте заявленной темы набросок – неотъемлемая часть творческого процесса. Он позволяет в самый короткий срок зафиксировать на бумаге пластический образ, что представляется крайне важным в разговоре об перенесении спор-

тивных образов на изобразительную плоскость. Можно сказать, что временное измерение в спорте оперирует единицами, отличными от повседневного течения времени, делая упор на достижение максимального коэффициента полезного действия в каждый отдельно взятый момент. В этом смысле набросок – своеобразная свернутая формула изображаемого образа: «Зрительный образ, сложившийся при первом взгляде на натуру, в силу того, что рисующий уже знает, что конкретно он должен выяснить в натуре и как он будет изображать, имеет большое значение в течение всего времени выполнения наброска» [6, с. 84]. Такой рисунок моментально захватывает самые характерные черты объекта и его движения, что вполне соответствует требованиям, которые предъявляет запечатлеваемая реальность. В данном случае мягкие материалы, активно используемые для зарисовок, являются тем подспорьем, которое помогает студенту выразить в его индивидуальной технике сиюминутный динамический образ: «Обращение к акварели, туши, гуаши, темпера, карандашу, графитному или цветному, к технике литографии помогает наблюдательному художнику создать своеобразный изобразительный язык, фиксирующий состояние сиюминутности и неповторимости происходящего» [7, с. 46].

Разумеется, при работе над длительными рисунками также не следует пренебрегать выразительным потенциалом, заложенным в мягких материалах: «Знание техник и материалов, понимание их специфических особенностей помогает реализовать любой замысел – это неоценимое богатство в руках художника» [4, с. 3]. Они, безусловно, входят в число технических решений, способствующих решению большинства задач, которые возникают перед студентом при творческой интерпретации образов из мира спорта. Изобразительный язык, возникающий на основе данных техник, необыкновенно разнообразен, и помимо свойственной наброскам локальности и формальности изображения, включает в себя массу приемов, необходимых для того, чтобы заложить в рисунок сложную внутреннюю динамику, проявляющуюся на всех уровнях работы.

Так, например, мягкий графит позволяет выполнять рисунки «тяжеловатые, драматичные» [14, с. 17], задействующие большие плоскости темных тонов и передающие фактуру. Уголь – еще более мягкий и послушный материал, обладает теми же возможностями, к которым добавляется растушевка, достижение мягких тоновых переходов. Прессованный уголь подходит для изображения драпировок — сложных формальных построений, которым удается наглядно передать движение объекта, открытого тканью, динамику и направление этого движения. Для тех же целей успешно применяется сангина, характеризующаяся ровной растяжкой тона и насыщенным цветом. Соус, обладающий широким тональным диапазоном, дает более жирную и бархатистую фактуру. Важное место в этом списке занимает звучная по цвету пастель, использующаяся в самых разных техниках.

В целом, следует отметить, что в силу своей специфики большинство мягких материалов не предназначено для тонкой детализации рисунка. Доступный им выразительный потенциал направлен скорее на достижение экспрессивного локального эффекта, формируемого благодаря сочетанию дополняющих друг друга изобразительных возможностей. С одной стороны, работам, выполняемым мягкими материалами, присуща визуальная «подвижность» элементов, которая выражается через работу линий, их пульсирующей живой толщины, направленности и пятен цвета, контрастирующих с негативным пространством. Благодаря этому динамика проявляется не только на уровне изображаемого, но и на уровне изображающего (по аналогии со знаковым разделением на означающее и означаемое), а именно конструктивных частей рисунка. С другой стороны, этим техникам доступна передача плавных, округлых форм, а также постепенная градация тона, что может быть использовано для изображения человеческого тела, гармоничного по своей природе в спокойном и в напряженном состоянии. Эти материалы, в целом, подходят для освоения общих закономерностей анатомии человека и его пластики.

Комплексность изобразительного языка, достигаемая за счет глубокого осмысления как образа, так и материала, с помощью которого этот образ переводится в плоскость, должна, как нам кажется, быть взята на вооружение и интегрирована в учебную программу художественно-графических факультетов. Очевидно, что проблема взаимодействия спорта и искусства, несправедливо изолированных друг от друга в образовательном процессе, являлась актуальной на протяжении долгого времени и продолжает оставаться таковой: «Искусство и спорт давно применяются в системе средств педагогического воздействия на личность. <...> Как правило, спортивная деятельность и искусство, способные органично дополнить друг друга в системе средств педагогического воздействия, оказываются оторванными, изолированными друг от друга» [13, с. 3]. Между тем, работа с тематическим полем, которым является для искусства спорт как предмет изображения, позволяет студентам выработать ряд новых компетенций, необходимых для творческого развития личности.

Упомянутый нами динамизм, проявляющийся на разных уровнях – визуализированного образа и техники исполнения, провоцирует развитие третьего рода динамизма – психологического. Изображение спортсмена, человека, поглощенного физическим усилием, или, наоборот, движущегося с доступной профессионалу легкостью, должно говорить о большем. Художника интересует не только конкретное пластическое воплощение, но и тот комплекс эмоций, который сопутствует движению.

По мнению Н. Н. Ростовцева, упражнения в рисовании представляют собой «средства для психологического и общего развития художественной силы нашей природы» [11, с. 169]. Художествен-

ное творчество всегда так или иначе обращается к психологической природе человека, в связи с чем одной из целей учебного процесса является выработка у студентов навыков рефлексии, нацеленной на осмысление и передачу внутреннего состояния модели в соответствии с замыслом художника. Включение в учебную программу факультативных заданий, предполагающих изображение сцен спортивной жизни, помогает обозначить экспериментальное поле, в котором формирование этих навыков будет происходить через практическую работу над выразительными, яркими образами, интересными для студентов и с точки зрения техники исполнения. Мягкие графические материалы, в свою очередь, обеспечивают такого рода творческую деятельность инструментарием, необходимым для выполнения конкретных прикладных задач. Более того, неисчерпаемый резерв их изобразительных возможностей и приемов использования способен расширить область деятельности, предназначенную для экспериментального освоения, без которого невозможно становление индивидуальности художника.

Суммируя все вышесказанное, мы предполагаем, что студенты научатся воспроизводить не только композиционное движение посредством линий и форм, но и движение мысли, идеи, которые стоят в отображаемом формальном мире. Они приобретут навыки осознанного означивания действительности, за счет чего будут иначе осмысливать содержательное наполнение творческих работ, самостоятельно работать над их интерпретацией. Крылатое выражение Пьера де Кубертена «О спорт, ты — мир!» [5] становится справедливым и для феномена вхождения мира спорта в мир искусства: два культурных поля образуют особую реальность, отличающуюся полнотой формы и содержания.

Литература

1. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.
2. Дейнека А. А. Учитесь рисовать. М.: Академия Художеств, 1961.
3. Коробко Ю. В. Научно-методические основы художественно-графического образования России // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. № 83, 2012.
4. Королев В. А. Материалы и техники рисунка. М.: Изобразительное искусство, 1984.
5. Кубертен П. Ода спорту. М.: Физкультура и спорт, 1987.
6. Кузин В. С. Рисунок. Наброски и зарисовки. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Лакс А. Спорт в искусстве. СПб.: ФГБУК Государственный русский музей, 2009.
8. Лушников Б. В. Искусство рисунка. М.: МПГУ, 2003.
9. Одноралов Н. В. Материалы в изобразительном искусстве: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.

10. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок. М.: РИПОЛ Классик, 1973.

11. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. М.: Просвещение, 1981.

12. Ростовцев Н. Н., Терентьев А. Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. М.: Просвещение, 1987.

13. Самусенкова В. И. Интеграция спорта с искусством как социально-педагогическая проблема: Дисс. канд. пед. наук. М., 1995.

14. Станьер П. Пособие по техникам рисования: справочник художника. М.: АСТ: Астрель, 2007.

15. Шаров В. С. Академическое обучение изобразительному искусству. М.: Эксмо, 2013.

Theoretical and methodical support of teaching drawing soft graphic materials on the example images sport

Homenko T.I., Gavrilov O.M.

Kuban state University

This article raises the problem of pedagogical support of teaching drawing soft graphic materials through the image of images of sports subjects. According to the hypothesis voiced in the article, the expressive potential of soft graphic materials and the pictorial language implemented through these techniques include a lot of techniques that are necessary to lay in the drawing of complex internal dynamics, manifested at all levels of work. In these features, inherent in soft graphic materials, you can see the artistic Foundation to perform one of the most complex tasks of the visual – the image of a human figure in motion.

This article offers to pay attention to the complex solution of this educational and creative task in the aspects of technical and thematic interaction of soft graphic materials and sports images.

The article considers three types of dynamics (figurative, constructive, psychological) and substantiates the necessity of teaching students of HGF drawing in the course of realization of associated with these types of visual tasks.

On the basis of the study, the author proposes to develop a program of optional courses of drawing soft graphic materials on the example of sports images.

Keyword: expressive potential, pedagogical influence, creative process, visual language.

References

1. Bede G. V. Bases of the graphic diploma: the book for the teacher. M.: Education, 1989.
2. Deyneka A. A. You learn to draw. M.: Academy of Arts, 1961.
3. Yu. V. box. Scientific and methodical bases of art and graphic formation of Russia//Polythematic network online scientific magazine of the Kuban state agricultural university. No. 83, 2012.
4. Korolev V. A. Materials and technology of the drawing. M.: Fine arts, 1984.
5. Coubertin P. Ode to sport. M.: Physical culture and sport, 1987.
6. Kuzin V. S. Drawing. Sketches and sketches. Manual for student. высш. пед. studies. institutions. M.: Publishing center "Akademiya", 2004.
7. Лакс А. Спорт в искусстве. СПб.: ФГБУК Государственный Русский музей, 2009.
8. Lushnikov B. V. Art of the drawing. M.: MPGU, 2003.
9. Odnoralov N. V. Materials in the fine arts: A grant for the teacher. M.: Education, 1983.
10. Rostovtsev N. N. Academic drawing. M.: RIPOL Classic, 1973.
11. Rostovtsev N.N. History of methods of training in drawing. Foreign school of the drawing. M.: Education, 1981.
12. Rostovtsev N. N., Terentyev A. E. Development of creative abilities on occupations drawing. M.: Education, 1987.
13. Samusenkova V.I. Integration of sport with art as a social and pedagogical problem: Yew. edging. пед. sciences. M, 1995.
14. Stanyer P. A grant on technicians of drawing: reference book by the artist. M.: Nuclear heating plant: Astrel, 2007.
15. Sharov V. S. Academic training in the fine arts. M.: Eksmo, 2013.

Современные учебные интернет-ресурсы и их преимущества в обучении чтению на иностранном языке

Дейбнер Дарья Андреевна,

аспирант кафедры романской филологии, Московский Городской Педагогический Университет, migra161@yandex.ru

В статье рассматривается возможность использования интернет-ресурсов на уроке иностранного языка, их помощь в организации образовательного процесса. Современный мир предполагает информатизацию всего общества. В условиях быстрого развития информационно-коммуникативных технологий школа становится местом активного внедрения ИКТ. Ресурсы сети Интернет помогают в реализации целей обучения и в решении ряда дидактических задач. С помощью учебных интернет-ресурсов можно эффективно обучить чтению на иностранном языке, ведь процесс чтения, который предполагает сложные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, умозаключения и др, и его результат - извлечение информации - имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности каждого человека, в том числе и ученика. Таким образом, чтение становится одновременно и целью и средством обучения иностранному языку. В Интернете можно подобрать аутентичные тексты, использовать статьи из электронных журналов и газет, которые будут отвечать современным требованиям, иметь актуальную лексику.

Ключевые слова: ИКТ, интернет, интернет-ресурсы, учебные интернет-ресурсы, чтение.

Современный мир сложно представить без компьютеров, смартфонов и интернета. Компьютерная революция затронула все сферы человеческой деятельности, в том числе и образовательный процесс. Эволюция общества привела к изменению концепции обучения, как и концепции учебной программы. Эти изменения требуют разработки стратегий для внедрения Информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебные планы XXI века.

В условиях быстрого развития информационно-коммуникативных технологий школа становится местом их активного внедрения. Во многих регионах России начинают вводить электронные журналы и дневники. Большинство педагогов в настоящее время пользуются компьютером для подготовки к урокам, создают презентации, находят нужный материал для темы в интернете, рассылают информацию родителям через электронную почту или посредством смартфона, овладевают программами, автоматизирующими контроль знаний [2]. Все это становится мощным техническим средством обучения, которое устанавливает связи для совместной деятельности педагога и учащихся, актуализирует содержание обучения.

Вопросом о значительной роли ИКТ в образовательном процессе занимались, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Л. Назаренко, Е.С. Полат, С.В. Титова и др. Все они говорили о том, что информационные технологии следует рассматривать не только как отдельные технические средства передачи и обмена информацией, с помощью которых осуществляется учебный процесс, но и как целостную систему методов обучения иностранным языкам, направленных на формирование коммуникативных компетенций учащихся, что является основной целью изучения иностранного языка в средней школе, и развитие основных навыков речевой деятельности, таких как чтение, аудирование, говорение и письмо. Такие цели, как образовательная, воспитательная, развивающая, реализуются в процессе формирования коммуникативной компетенции. А также учебные Интернет-ресурсы должны способствовать формированию и развитию:

– коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение,

классификацию, анализ и синтез полученной информации;

- коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с Интернет-ресурсами;

- умений использовать Интернет-ресурсы для ознакомления с культурно-историческим наследием различных стран и народов;

- умений использовать ресурсы для удовлетворения своих информационных и образовательных интересов и потребностей [3, с.78].

С помощью сети Интернет можно решить ряд дидактических задач:

- повысить эффективность процесса обучения
- расширить возможности учителя, облегчить его труд

- улучшить качество наглядных материалов урока

- сократить время проверки знаний учеников
- индивидуализировать обучение
- раскрыть личностные качества, таланты, способности

- повысить мотивацию учащихся
- активизировать познавательную деятельность
- дать возможность реального общения с носителями языка.

Возможности использования Интернет ресурсов огромны. Для поиска нужной для урока информации можно воспользоваться электронными библиотеками, обучающими порталами, блогами, электронными версиями газет и журналов, дайджестами, а также информационно-новостными роликами крупнейших национальных и зарубежных телевизионных каналов и теле и радиокomпаний, учебными аудио и видео кастами. Ресурсы сети интернет позволяют также находить и пользоваться аутентичными текстами. Они обеспечивают быстрый доступ к информации, помогают в организации самостоятельной работы на уроке и дома и в развитии межкультурной компетенции; способствуют активизации познавательных навыков, отработки коммуникативных навыков.

Но для того, чтобы эффективно пользоваться всеми преимуществами необъемного пространства сети Интернет, надо найти четкие ответы на следующие вопросы: для чего, для кого, когда и в каком объеме. В данной статье мы попробуем разобраться в вопросе использования интернет ресурсов при обучении чтению на уроках иностранного языка.

Чтение - это сложный вид речевой деятельности и при этом наиболее популярный. Этому есть ряд причин. Чтение, по мнению многих исследователей, является необходимым для большинства людей, используется в повседневной жизни.

Долгое время текст рассматривается как авторский продукт, на смысл которого читатель не имеет никакого влияния. Иначе говоря, читатель получает сообщение, имея пассивное отношение.

Но с развитием теоретических знаний чтение начинает представляться в выделении гипотез о значении прочитанного текста, а не является лишь

процессом восприятия информации посредством букв и слов. Это означает, что читатель накладывает на прочитанный текст свой опыт и знания, полученные ранее.

Современная познавательная психология не отрицает идеи, что внешние знания и знания, полученные из текста, могли бы играть роль в чтении. Но эта роль не является определяющей в процессе чтения.

Чтение - это сложное явление, которое не может быть представлено только одним познавательным процессом. Напротив, оно предполагает реализацию комплекса операций разных видов, затрагивая общие навыки (память, внимание и т.д.) и конкретные навыки отработки информации представленной в письменном виде.

Таким образом, процесс чтения, который предполагает сложные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, умозаключения и др, и его результат - извлечение информации - имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности каждого человека, в том числе и ученика. Неудивительно, что чтение становится одновременно и целью и средством обучения иностранному языку. По мнению профессора А.В. Щепиловой, умения чтения формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования. Поэтому в практике обучения второму иностранному языку чтению часто уделяется приоритетное внимание [4, с.203].

Как только учащийся овладевает техникой чтения, т.е. процессом установления звукобуквенных соответствий и автоматизацией данных навыков, письменный текст начинает выступать в качестве образца, на основе которого учащийся сможет производить собственные устные и письменные тексты. А. В. Щепилова так же отмечает, что «методика формирования умений чтения должна совмещать обучение собственно чтению-пониманию с интерпретацией текста как продукта речевой коммуникации в перспективе воссоздания аналогичного типа текста при говорении или на письме» [4, с. 204]. Таким образом, чтение может выступать в качестве средства формирования и контроля смежных речевых умений и навыков.

В отечественной методике обучения иностранным языкам рассматриваются следующие виды чтения:

1. Ознакомительное (это вид чтения, при котором объектом внимания читателя становится весь текст, и его задача – извлечение главной, основной информации)

2. Изучающее (это вид чтения, требующий полного, глубокого понимания текста, его осмысление и анализ)

3. Поисковое (это вид чтения, задачей которого является поиск определенной информации в тексте, причем осмысления текста и логики его построения не требуется)

4. Просмотровое (это беглое выборочное чтение, целью которого является получить общее представление о тексте или о ряде вопросов, которые он затрагивает)

5. Ценностно – ориентационное (это вид чтения, направленный на использование результата чтения в других видах речевой деятельности)

6. Познавательное (это вид чтения, направленный на получение информации с текста)

7. Регулятивное (это вид чтения с последующими предметными действиями, соотносящимися или не соотносящимися с текстом). [5]

Из них в средней школе является главным обучить ознакомительному, поисковому и изучающему чтениям. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста, чему способствуют грамотно отобранные учебные интернет ресурсы. Учебный интернет – ресурс – это ресурс сети Интернет, направленный на образовательную деятельность, необходимый для обеспечения учебного процесса в рамках заданной методической системы обучения.

К учебным интернет ресурсам можно отнести:

- официальные сайты государственных органов управления образованием;
- сайты образовательных СМИ;
- электронные версии энциклопедий, словарей и справочников, учебников;
- контрольно-измерительные материалы;
- тренажеры;
- учебные и досуговые игры;
- методические пособия;
- ресурсы для дистанционных форм обучения;
- ресурсы для абитуриентов и другие.

Использование компьютеров с интернет ресурсами может быть эффективным, если учитель будет выполнять следующие условия на уроке иностранного языка при обучении чтению:

- учебные интернет ресурсы будут отобраны согласно целям и задачам урока (для интегрирования материалов сети в программу обучения; для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом; для подготовки к сдаче экзамена);

- при отборе текстов будут учитываться индивидуальные желания каждого ученика для повышения его мотивации к обучению;

- отобранные тексты должны иметь актуальность.

Следует также отметить, что современный урок иностранного языка является сложным образовательным процессом, который требует основательной подготовки. О.Ф. Брыскина выделяет 4 этапа планирования урока иностранного языка с использованием интернет – ресурсов:

1. Концептуальный этап – определение дидактической цели, формирование умений, обобщение, закрепление знаний.

2. Технологический этап – анализ и отбор интернет – ресурсов, выбор формы урока (урок-презентация, виртуальная экскурсия, тематический проект и т.д.), определение необходимого аппаратного и программного обеспечения.

3. Операционный этап – выделение основных структурных элементов урока, выбор способов взаимодействия различных компонентов урока.

4. Педагогическая реализация - перевод педагогических принципов в конкретные обучающие воздействия, планирование и реализации оптимальной последовательности действий, обеспечивающей усвоение необходимых знаний за минимальное время, либо максимального объема знаний за заданное время, оценка текущих результатов и коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей [1].

При обучении чтению на уроках иностранного языка следует использовать онлайн - газеты, журналы, новостные сайты, где предлагаются статьи на изучаемом языке. Интернет обладает огромной базой оригинальных, аутентичных текстов с актуальной, живой лексикой, которые крайне необходимо использовать для обучения чтению на уроках иностранного языка.

Интернет — это международное, многонациональное, поликультурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном одновременном общении миллионов людей со всего мира. Используя ресурсы сети интернет, появляется возможность создания модели реального общения и взаимодействия, что является важным в рамках Коммуникативного подхода.

Литература

1. Брыскина О.Ф. Планируем урок информационной культуры в начальной школе [Текст] / Информатика и образование. // Брыскина О.Ф. – 2002. - №1. – С. 86-92.

2. Колеева Э.Р. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: анализ преимуществ и ограничений, Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном процессе: научное издание [Текст]/ Сборник научных статей. // Э. Р. Колеева – Челябинск: Печатный двор, 2016. – 89 - 93 с.

3. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных интернет технологий. Коллективная монография [Текст] / Герасименко Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М. и др. – М.: МЭСИ, 2013. – 119 с.

4. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов [Текст]/ А.В. Щепилова - . М.: ВЛАДОС, 2005. – 248 с.

5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб. метод. пособие [Текст] / С.К. Фоломкина. 2-е изд., испр. - М.: Высшая школа. 2005. -255 с.

Modern educational Internet resources and their advantages in learning to read in a foreign language Deybner D.A.

Moscow City Pedagogical University

The article discusses the possibility of using Internet resources in a foreign language lesson, their assistance in the organization of the educational process. The modern world involves the informatization of the whole society. In the context of rapid development of information and communication technologies, the school becomes a place of active ICT implementation. Internet resources help in the implementation of learning goals and in solving a number of didactic tasks. With the help of educational Internet resources, you can effectively teach reading in a foreign language, because the reading process,

which involves complex mental operations, such as analysis, synthesis, reasoning, etc., and its result - the extraction of information - are of great importance in the communicative and social activities of each person, including the student. Thus, reading becomes both a goal and a means of learning a foreign language. On the Internet, you can choose authentic texts, use articles from electronic magazines and Newspapers that will meet modern requirements, have relevant vocabulary.

Key words: ICT, Internet, Internet resources, learning Internet resources, reading.

References

1. Breskina O. F. lesson Plan information culture in the primary school [Text] / Informatics and education. // Breskina O. F. – 2002. - №1. - P. 86-92.
2. Kaleeva E. R. Information and communication technologies in education: an analysis of the advantages and limitations of Information and communication technologies in the modern educational process: scientific publication [Text]/ Collection of scientific articles. // E. R. Koleva – Chelyabinsk Printing house, 2016. – 89 - 93 S.
3. Linguo-didactic aspect of teaching foreign languages with the use of modern Internet technologies. The collective monograph [Text] / Gerasimenko T. L., Grubin I. V., Gulaya T. M. and others – M.: MESI, 2013. - 119 p.
4. Shipilova A. V. Theory and methods of teaching French as a second language foreign: a textbook for University students [Text]/ A. V. Shipilova - . M.: VLADOS, 2005. - 248 p.
5. Folomkina S. K. learning to read in a foreign language in a non-linguistic University: Studies. method, manual [Text] / S. K. Folomkin. 2nd ed., ISPR. - Moscow: Higher school. 2005. -255 p.

Педагогические условия внедрения в процесс обучения бакалавров художественно-графического факультета КубГУ мультимедийных технологий

Васильева Юлия Николаевна

магистрант, Кубанский государственный университет,
homstrik@mail.ru

Новый закон «Об образовании» и введение федерального государственного стандарта, требует от высших учебных заведений внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребностей в самообразовании. Применение информационных технологий в учебном процессе вуза переходит на новый этап - использование новых мультимедийных учебных материалов, что является важнейшим фактором модернизации образования. В настоящее время вышеназванные технологии являются одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений в области информатизации. Область применения мультимедиа очень широка и их возможности в обучении еще полностью не изучены. В данной статье дается теоретическое и методическое обоснование педагогических условий эффективного внедрения мультимедийных технологий в процесс обучения студентов первокурсников бакалавриата художественно-графического факультета основам изобразительной грамоты.

Ключевые слова: образовательная информационная среда, образовательный процесс, дидактическое обеспечение, современное общество.

Стремительное развитие информационных технологий на рубеже XX и XXI веков повлияло на все сферы жизни современного общества, исключение не составило и сфера образования. В результате возникают междисциплинарные сферы профессиональной деятельности, требующие знаний и умений, как в художественно-графической сфере, так и в области информатики. Зарождается и получает активное развитие инновационная художественная педагогика, связанная с применением мультимедийных и компьютерных технологий. Внедрение их в образовательный процесс высшей школы позволяет актуализировать новые возможности подготовки высококвалифицированных специалистов, качественно изменить уровень подготовки бакалавра на различных этапах обучения, сформировав необходимый уровень его информационной и профессиональной компетенции.

Изучением внедрения мультимедийных технологий в художественную педагогику занимаются многие современные ученые: И. В. Заболотская, Т.В. Надолинская, Е. М. Панферова, И. М. Тараева, И. Б. Красильников, С. П. Горбунова, П. Л. Полозов, А. В. Живайкин, А.В. Харуто, А.П. Мещеркин и др.

Влияние компьютерного программного обеспечения на культуру современного общества несоизмеримо сложнее и глубже в сравнении с технической революцией предшествующей эпохи. Начиная с конца 1980 - начала 1990-х годов, процесс развития интернет коммуникаций привел к ежегодному удвоению увеличением числа компьютеров, потребителей интернета, скорости каналов, надежности сетевых систем, что привело, в конечном итоге, к изменению модели жизненного цикла человека: от классической системы приобретения и накопления знаний к конвергенции коммуникационных технологий, где человек лишь часть общего процесса функционирования компьютерной системы и интернета в целом. [4, с. 33]

В контексте настоящего исследования рассмотрим особенности и тенденции использования мультимедийных технологий в процесс обучения бакалавров художественно-графического факультета КУБГУ. По мнению кандидата педагогических наук И. В. Заболотской «...накопленные на сегодняшний день теоретические и практические ре-

зультаты свидетельствуют о том, что компьютеризация процесса обучения создает активные условия для воспитания студентов».

Анализ научных трудов показал, что среди профессионально значимых качеств бакалавров художественно-графического факультета КУБГУ исследователи выделяют:

- художественные знания и умения;
- конструктивно-графические умения;
- художественно-проектные умения;
- инженерно-технические знания, умения и навыки;
- конструкторские умения и навыки;
- координационные способности;
- креативность;
- профессиональную проектную культуру;
- художественное, проектно-образное мышление;
- творческую активность;
- информационную компетентность. [1, с. 12]

В своем диссертационном исследовании «Новые информационные технологии в образовании» автор подчеркивает наиболее важные уровни проблемы:

- расширение специализированных образовательных интернет - порталов в системе образования;
- активное внедрение мультимедийных и интернет технологий в методику преподавание дисциплин различного уровня [1, с. 12].

В основе внедрения мультимедийных технологий должна быть образовательная информационная среда (ОИС) подготовки бакалавров художественно-графического факультета. В понимание такой среды будем вкладывать представление о педагогической системе, компонентами которой являются информационные ресурсы, аппаратно-программное и дидактическое обеспечение, средства передачи данных. Исходя из современных представлений, ОИС может функционировать при соблюдении следующих требований:

- направленность обучения личностно-ориентированная;
- обеспечение интерактивного доступа к информации;
- соответствие информации научным и профессиональным требованиям;
- развитие интеллектуальных способностей обучающихся;
- проявление личностной заинтересованности обучающегося в развитии профессиональных компетенций на основе самостоятельной учебной деятельности, сотрудничества с другими обучающимися, обмена знаниями.

ОИС ХГФ педвуза, спроектированная на основе соблюдения вышеперечисленных требований, состоит из следующих компонентов:

- нормативно-целевой: это совокупность целей и ценностей профессионального образования; социальный заказ на выпускников-бакалавров художественно – графического факультета; требования ФГОС по направлению подготовки: «Педагогическое образование 44.03.05», «Компьютерная

графика»; нормативы подготовки специалистов по данным профилям;

- теоретико-методологический: это информация относительно форм и программы подготовки по направлению;
- содержательно-организационный: это дидактическое обеспечение образовательной информационной среды;
- технологический: это система средств обучения, применяемых в условиях информационной образовательной среды; это информационные технологии, телекоммуникационные сети;
- оценочно-результативный: это перечень критериев, необходимых для оценки уровня специалистов по данному направлениям.

Проектирование ОИС ХГФ позволило разработать модель внедрения мультимедиа технологий в рамках предмета ИЗО и ДПИ. В наших представлениях, она должна состоять из трех уровней: 1) концептуального, 2) технологического, 3) дидактического.

Концептуальный уровень связан с обоснованием условий функционирования образовательной информационной среды. Технологический уровень связан с особенностью взаимодействия субъектов образовательного процесса в образовательной информационной среде. Дидактический уровень связан с дидактическим обеспечением образовательного процесса.

Последний компонент требует пояснения. С технической точки зрения опора делается на использование онлайн-ресурсов для хранения и передачи информации в разном формате (текстовые, аудио, видео файлы) и облачные технологии. Материал, предназначенный для обучения, разбивается на части – совместной с педагогом аудиторной работы в условиях лекционно-практических занятий, другая – передается на самостоятельное освоение через сайт учебного заведения. Помимо теоретического материала, обучающиеся могут пользоваться презентациями, подготовленными преподавателями, тестами, методическими пособиями и проч.

Для обратной связи на сайте должен быть создан раздел «часто задаваемые вопросы», что облегчает понимание учебной информации обучающимися с разным уровнем успеваемости и подготовки. Безусловно, преподаватель должен быть сам заинтересован во взаимодействии с обучающимися. Поэтому в идеальном плане, на сайте должны быть чаты и форумы. Организовывать общение можно как в синхронном, в асинхронном, так и в комбинированном режиме.

Примером работы в первом из указанных режимов является консультация в чате, проведение электронных конференций, тестирование и проч. Примером работы во втором режиме может стать электронная переписка, занятия с электронными ресурсами. Примером работы в третьем режиме является выполнение индивидуальных заданий и групповых проектов, контрольных и курсовых работ, написание докладов и рефератов.

В обязательном порядке необходимо предусмотреть возможность создания блогов, которые

предназначены для проведения рефлексии и саморазвития. Блоги могут быть как организационными, так и личными. Первый создается преподавателями, ведущими цикл профессиональных дисциплин. По своей сути, организационный блок – это прообраз информационной доски, где размещают объявления о занятиях, выполнении заданий, консультациях.

Несмотря на то, что его ведение ограничено определенным количеством лиц, доступ к нему может быть у каждого обучающегося, для того чтобы оставлять комментарии по определенной теме, задавать вопросы, выражать мнение. Будучи пользователями второстепенного уровня, обучающиеся не могут менять структуру организационного блога – удалять сообщения либо скрывать приложения. В то же время обучающихся нельзя считать пассивным звеном, так как они вправе организовывать обсуждение тем и вопросов, связанных с изучением информации.

Что касается личных блогов, то обучающиеся могут их вести при выполнении самостоятельной работы. Стоит подчеркнуть, что автор единолично принимает решение относительно структурирования блога и его содержательного наполнения (количества текстовой и графической информации, презентаций, предусмотренных учебными заданиями).

Преподаватели, ведущие цикл профессиональных дисциплин, должны предусмотреть для обучающихся обязательное выполнение работ коллективного характера. Примером такой работы является составление аннотированного каталога Интернет-ресурсов, составленного совместными усилиями группы, либо создание презентации. И даже если каждый обучающийся приводит всего лишь по одной ссылке, то с учетом возможности всей группы получится объемный каталог ресурсов по теме. Следовательно, деятельность каждого обучающегося становится значимой.

Во всех направлениях деятельности современного бакалавра художественно-графического факультета КУБГУ широко используются компьютерные технологии, под которыми понимаются средства и технологии сбора, хранения, продуцирования, обработки, представления информации, обеспечивающие решение профессиональных задач.

В связи с этим, мультимедийные и интернет технологии в процесс обучения бакалавров художественно-графического факультета КУБГУ, в том числе и преподавании художественно-графических дисциплин должны быть рассмотрены и как яркое визуальное средство, с помощью которого можно произвести просмотр интерактивных презентаций, мультимедийных проектов, мультимедийных энциклопедий, но и как важное средство повышение профессиональной культуры преподавания и формированию мышления бакалавров, развитию знаний, умений и навыков, включая и медиакультуру, которая в настоящее время ходит как обязательный элемент диагностики результатов его художественно-графической

деятельности, организации самоконтроля и усиление мотивации обучения.

Литература

1. Заболотская И. В. Новые информационные технологии в образовании. Санкт-Петербург, 2000. — 196 с.
2. Захарова Е.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникативных технологий (на примере иностранного языка): автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 — Якутск, 2008. — 163 с
3. Интеграция мультимедийных средств обучения в процесс профессионального образования / Н. С. Мошкарлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. — № 4 (106). — С. 119–122.
4. Информационно-телекоммуникационное сопровождение региональной системы образования в условиях формирования ИКТ - насыщенной среды // [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2468266.html> (Дата обращения: 09.02.2018).
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Академия, 2017. с. 272.

Pedagogical conditions of implementation in training process of bachelors of art-graphic faculty KUBSU multimedia technologies

Vasilyeva Yu.N.

Kuban state University

The New law "on education" and the introduction of the Federal state standard, requires higher education institutions to introduce new approaches to learning, ensuring the development of communicative, creative and professional knowledge, needs for self-education. The use of information technology in the educational process of the University is moving to a new stage - the use of new multimedia educational materials, which is an important factor in the modernization of education. Currently, the above-mentioned technologies are one of the most dynamically developing and promising areas in the field of information. The field of multimedia application is very wide and their possibilities in teaching are not yet fully studied in this article the theoretical and methodical substantiation of pedagogical conditions of effective introduction of multimedia technologies in the process of teaching the basics of graphic arts to the first-year students of the bachelor's degree of art and graphic faculty is given.

Keyword: educational information environment, educational process, didactic support, modern society.

References

1. Zabolotskaya I. V. New information technologies in education. St. Petersburg, 2000. — 196 pages.
2. Zakharova E.V. The organization of independent work of students with use of information and communicative technologies (on the example of a foreign language): автореф. yew. ... candidate of pedagogical. sciences: 13.00.01 — Yakutsk, 2008. — 163 with
3. Integration of multimedia tutorials into process of professional education / N.S. Moshkarova//Messenger of the Tomsk state pedagogical university. — 2011. — No. 4 (106). — Page 119-122.
4. Information and telecommunication maintenance of a regional education system in the conditions of formation of ICT - the saturated environment//[An electronic resource]. URL: <https://refdb.ru/look/2468266.html> (Date of the address: 2/9/2018).
5. E.S. chambers. New pedagogical and information technologies in an education system. - M.: Academy, 2017. page 272.

Повышение мотивации к занятиям физической культурой среди студентов

Еременко Вера Николаевна

преподаватель, Кубанский Государственный Технологический Университет, кафедра физического воспитания и спорта, vera_er_ko@mail.ru

Тюпеньева Галина Евгеньевна

старший преподаватель, Кубанский Государственный Технологический Университет, кафедра физического воспитания и спорта, galmasbas@mail.ru

Питкин Виктор Александрович

старший преподаватель, Кубанский Государственный Технологический Университет, кафедра физического воспитания и спорта, lrvik25@mail.ru

Синько Ольга Викторовна

преподаватель, Кубанский Государственный Технологический Университет, кафедра физического воспитания и спорта, olgasinko73@yandex.ru

Хамзина Людмила Николаевна

старший преподаватель, Кубанский Государственный Технологический Университет, кафедра физического воспитания и спорта, lusi.5959@mail.ru

В данной статье рассмотрены особенности формирования мотивации к учебным и самостоятельным занятиям физической культурой посредством различных видов организационной деятельности по повышению побудительного фактора. Проведенные исследования, показывающие результаты анкетирования за последние несколько лет, позволяют сделать выводы об эффективности применения мер по повышению мотивации среди молодежи.

Ключевые слова: физическая культура, здоровый образ жизни, мотивация, физическое воспитание, студент, спортивная форма.

1. Сущность здорового образа жизни.

Физическая культура - представляет собой сферу социальной деятельности, направленную на сохранение и укрепление здоровья, развитие психофизических способностей человека в процессе активной деятельности. Но не стоит забывать о том, что физическая культура это еще и совокупность ценностей, норм и знаний, используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, формирования социальной адаптации путем физического воспитания. [1] Иными словами, физическая культура - одна из важнейших составляющих жизни каждого человека, основа здоровья, хорошей физической подготовки, а, следовательно и отличного самочувствия.

Под здоровьем, как основной целью повышения физической культуры, понимают такое состояние организма, при котором он биологически полноценен, уравновешенно функционирует с внешней средой, не страдает болезненными проявлениями. Исходя из этого, можно говорить о трех видах здоровья: физическом, психическом и нравственном (социальном).

Физическое здоровье – это естественное состояние организма с нормальным функционированием всех его органов и систем.

Психическое здоровье – зависит от состояния ЦНС и характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием и проявлением волевых качеств.

Нравственное здоровье – определяется моральными принципами и ролевой деятельностью личности в современном социуме.

Таким образом, нельзя не заметить высокого значения Здорового Образа Жизни в формировании таких личностных качеств, как сила воли, целеустремленность, выносливость, развитие способности ставить перед собой конкретные задачи.

Но что же может заставить человека отвлечься от экранов телевизоров, планшетов, телефонов, а так же прекратить придумывать всевозможные отговорки? Что способно мотивировать человека на совершенствование физической культуры и занятия в спортивном зале? На эти вопросы мы и постараемся ответить в данной статье.

2. Мотивация: ее виды и основные аспекты.

Сегодня термин мотивация трактуется разными учеными по-своему, но наиболее доходчиво его объясняет следующее определение: мотивация - это совокупность движущих сил, кото-

рые побуждают человека к деятельности, имеющей определенную целевую направленность. [2].

Говоря о видах мотивации, стоит обратиться к классификации мотивов, как основной движущей силе побудительного фактора. Различают следующие виды мотивов:

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями студента с другими людьми. [3]

Первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

1) широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации студентов на овладение новыми знаниями. Это может быть интерес к новым фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т. д.;

2) учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации студентов на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам самостоятельной регуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

3) мотивы самообразования, состоящие в направленности студентов на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. [4]

Ко второй группе мотивов – социальных – можно отнести реакцию общества на деятельность индивида; мнение ближайшего окружения; стремление занять свое место в социуме.

Выделяют различные аспекты мотивации к занятиям физической культурой, которые могут быть обусловлены разнообразными факторами.

Психологический аспект состоит в том, что человек ставит для себя внутреннюю цель, к достижению которой впоследствии идет. Это может быть достижение лучшей, чем в настоящее время, физической формы. Побуждающим фактором может стать то, что индивида не устраивает его внешний вид. В этом случае человек посещает фитнес клуб, занимается различными видами спорта, ведет дневник питания и тренировок старается соблюдать активный образ жизни, чтобы выглядеть лучше: иметь рельефную, подтянутую спортивную фигуру, стать стройнее и привлекательнее, избавиться от комплексов.

Так же стимулом может послужить состояние здоровья. Например, боли в позвоночнике могут быть результатом недостаточного крепкого мышечного корсета. Желание избавиться от дискомфорта и побуждает человека усердно и терпеливо шаг за шагом работать над собой. Борьба с лишним весом, оказывающим крайне негативное влияние на состояние внутренних органов и сосудов, так же может стать основной причиной для ведения Здорового Образа Жизни.

Суть эмоционально аспекта можно раскрывать следующим образом: многим людям необходимо дать волю энергии и эмоциям, чему превосходно способствуют занятия физической культурой. Лучший способ освободиться от негативных чувств - выполнение тяжелого физического труда. Кроме того, новые достижения – это отличный способ самоутвердиться, повысить самооценку и стать увереннее в себе.

Далее рассмотрим социальный аспект, суть которого заключается в одобрении окружающими активной физической позиции личности. Человек, занимающийся спортом и поддерживающий себя в хорошей форме, не может не вызывать положительных откликов со стороны общества, что способствует вдохновению и еще большему стремлению заниматься Здоровым Образом Жизни и достигать новых успехов.

3 Причины отсутствия мотивации к занятиям физической культурой.

Существует множество причин, по которым у человека отсутствует желание улучшить свою спортивную форму. Среди них, во-первых, активное внедрение новых технологий и интернета в повседневную жизнь современной личности, распространение случаев компьютерной зависимости, в связи с чем индивид предпочитает провести время, пользуясь планшетом или телефоном, просматривая очередную телевизионную программу или выкладывая новое фото в социальную сеть, вместо посещения спортивного зала. Зачастую в особо тяжелых случаях он и вовсе не в силах оторваться от гаджетов.

Во-вторых, наличие популярных навязчивых стереотипов о том, что спорт не способствует похудению и улучшению здоровья, по этой причине многие садятся на диеты или ложатся под нож хирурга.

В-третьих, ввиду лени люди просто-напросто отдают предпочтение пищевым добавкам, которые порой и вовсе отравляют организм, но некоторые наивно полагают, что это гораздо лучше и эффективнее занятий физической культурой.

В-четвертых, отсутствие свободного времени, когда работа отнимает у большинства даже досуг, не оставляя энергии ни на что-то большее, кроме заслуженного отдыха.

Все вышеперечисленные причины можно объединить в одну, более масштабную и звучащую как серьезная проблема - недостаточное физическое воспитание в современном обществе. Следует более активно пропагандировать здоровый образ жизни, способствовать открытию большего количества спортивных клубов, детских площадок для игровых видов спорта, помогать развивать силу воли и не позволять современным гаджетам овладевать собой и подрастающим поколением.

4. Виды организационной деятельности по повышению мотивации среди молодежи.

Сегодня пропаганда физической культуры и спорта в учебном процессе оптимизирует дея-

тельность элементов сложной многозвенной система «ВУЗ – студент – среда» и является весьма эффективной.

Учебные заведения должны не только развивать у молодежи физические способности, но и формировать навыки самостоятельных физических занятий, сознательного укрепления своего тела физическими упражнениями. Для более успешной работы преподавателя со студентами по пропаганде Здорового Образа Жизни очень важно правильно подобрать формы физической активности в зависимости от потребностей организма и состояние здоровья учащихся, применять всю систему физического воспитания.

Все формы организации работы преподавателя и студента можно представить следующим образом:

1. Занятие физической культурой в институте (по расписанию):

- А) пары физической культуры;
- Б) секции общей физической подготовки;
- В) секции по видам спорта;
- Г) дни здоровья и физической культуры;
- Д) открытые лекции, тренировочные занятия, мероприятия;

Е) соревнования различных уровней.

2. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня и другие виды физкультурно-оздоровительной деятельности:

- А) подвижные игры;
- Б) физкультурные минутки;
- В) проектные игры.

3. Спортивно - массовые мероприятия в не учебное время:

- А) лектории;
- Б) консультации, обмен опытом;
- В) конференции;
- Г) анкетирование;
- Д) семинары-практикумы;
- Е) дни открытых дверей;
- Ж) конкурсы, викторины;

3) организация спортивных и игровых площадок.

4. Досуговая деятельность:

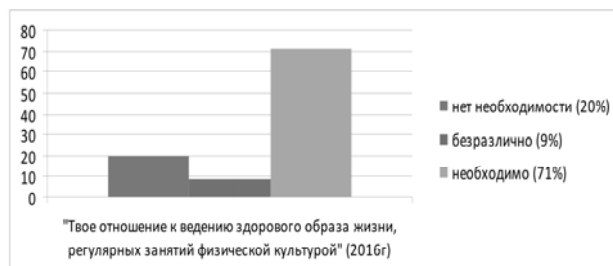
- А) праздники, связанные с освоением физической культуры;
- Б) игры-соревнования;
- В) спортландии;
- Г) КВН (на спортивную тематику);
- Д) спортивные фестивали;
- Е) спортивные танцы;
- Ж) экскурсии к спортивным сооружениям;
- 3) туристические походы, слеты. [5]

Также огромную популярность приобретает такой вид физической культуры как Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО, активно организовывающийся большинством учебных заведений страны.

5. Эмпирические данные.

Для того чтобы получить более полную картину о проявлении физической культуры среди молодежи, нами было проведено анкетирование. Оно показало, что достаточно большой процент сту-

дентов уверены в необходимости ведения Здорового Образа Жизни. Рассмотрение показателей за 2016 год и два года спустя, то есть в 2018 году, позволят нам проследить успешность, либо неудачность политики ВУЗа по повышению мотивации.



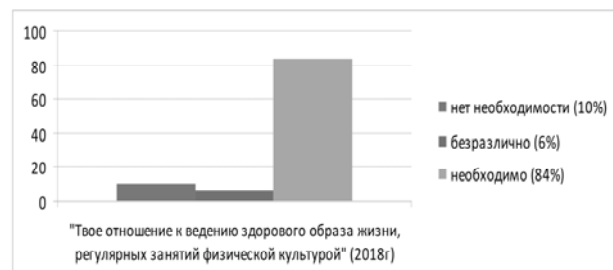
После получения ответов на заданные вопросы, мы ознакомили респондентов с оптимальным количеством времени, которое необходимо отводить на физические упражнения в течение дня. Эти требования были выработаны в результате многолетней исследовательской работы. Оказывается нужно не так уж много. Вот три главных принципа, с которыми мы ознакомили студентов:

1. Необходимо тренироваться через день или хотя бы три раза в неделю;

2. Необходимо тренироваться непрерывно в течение 20 минут;

3. Тренироваться следует энергично, но при этом не забывать следить за дыханием. [5]

Теперь рассмотрим результаты анкетирования, проведенного два года спустя:

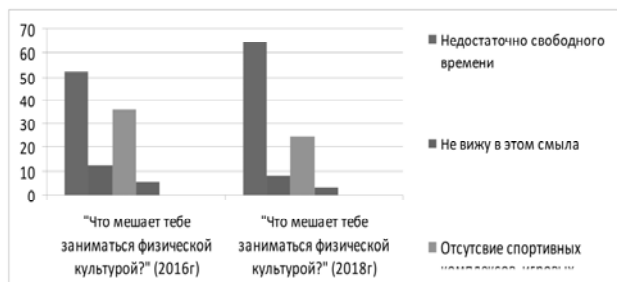


На примере приведенных диаграмм мы можем убедиться в эффективности работы преподавателей в области увеличения мотивации занятий физической культуры у студентов ВУЗа. В связи с внедрением различных видов деятельности, приведенных выше, побудительный фактор к занятиям физической культурой явно возрос, а убежденность в бесполезности Здорового Образа Жизни заметно снизился. Однако он все еще не является достаточно высоким.

Считать необходимыми занятия физической культурой еще не значит реализовывать эти занятия в реальной жизни. Мы уже говорили, что существует множество факторов, понижающих мотивацию. Теперь убедимся в справедливости их выявления на примере результатов еще одного анкетирования.

Анализируя приведенные данные, мы можем отметить, что количество респондентов, которые

«не видят смысла в занятии физической культурой» снизилось, что еще раз подтверждает повышение уровня мотивации. Однако в современном обществе нехватка свободного времени пагубно сказывается на возможности большинства людей вести Здоровый Образ Жизни.



Заключение

Подводя итоги вышесказанному, хочется еще раз отметить роль физической культуры и Здорового Образа Жизни, которая в век информационных технологий даже более существенна, чем раньше. Необходимо учитывать важное значение физических упражнений как средства активного отдыха и снятия утомления после учебного процесса, а также повышения общего тонуса всего организма.

Необходимо мотивировать студентов не только на посещение запланированных занятий в рамках учебного процесса, но и на самостоятельные занятия, что обеспечит оптимальную непрерывность и эффективность физического воспитания. Не зря величайший боксер Мохаммед Али говорил: «Чемпионами становятся не в тренажерных залах. Чемпиона рождает то, что у человека внутри – желание, мечты, цели».

Литература

1. Еременко В.Н., Сидлер М.О., Третьяк И.А. Значимость занятий спортом в социализации личности / Сборник статей XIII Международного научно-практического конкурса. В 2 ч. Ч. 2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2016– 2018-308с.
2. Коротко С.В., Еременко В.Н., Чувилова Н.А. Проблемы теории и практики современной науки./ Сборник научных трудов ООО «НОУ «Вектор науки»; Издательство «Перо». /Москва. – 2016
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев.- М., 1971
4. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.
5. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. / П.М. Якобсон, М. В. Матюхина - М., 1969; Мотивация учения /. Волгоград. 1976.

The increase of motivation to physical culture lessons among the students

Eremenko V.N., Tyupenkova G.E., Pitkin V.A., Sinko O.V., Hamzina L.N.

Kuban State Technological University

In this article, the features of formation the motivation for independent physical culture training through various types of organizational activities for increase of the incentive factor. The study, which shows the results of the survey over the past few years, allows us to draw conclusions about the effectiveness of measures to increase motivation among young people.

Keywords: physical culture, healthy lifestyle, motivation, physical education, student, sports wear.

References

1. Eremenko, V. N. and Sidler, M.O. and Tretyak, I.A. (2018) "The importance of sports in the socialization of the individual", Collected papers of the XIII International scientific and practical competition – p. 308
2. Jakobson P.M. (1976) "Psychological problems of motivation of human behavior", Motivation of the Teaching. Volgograd.
3. Korot'ko S.V., Eremenko V.N. and Chuvilova N.A. (2016) "Problems of theory and practice of modern science", Collection of scientific works LLC "Vector of Science "; Publishing house "Perot". Moscow.
4. Leontiev A.N. (1971) "Needs, motives and emotions."
5. Shchukina G.I. (1979) "Activation of cognitive activity of students in the educational process ."

Этнопсихологический аспект в обучении профессиональному иностранному языку

Колобкова Анастасия Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков *Российский университет кооперации*, *akolobkova@yandex.ru*

В статье рассматриваются некоторые этнопсихологические особенности межкультурного взаимодействия в сфере профессиональной коммуникации, которые актуальны для преподавания профессионального иностранного языка. Этническая идентичность характеризуется с точки зрения ее проявления в профессиональной деятельности. Сопоставлены средства выражения в речи пространственных и временных категорий, цветообозначения в разных языках. Описывается подход к обучению профессиональному иностранному языку для иностранных мигрантов и носителей языка во Франции.

Ключевые слова: этническая идентичность, национальный менталитет, профессиональная интеркультура, профессиональный иностранный язык, прикладной иностранный язык.

В меняющихся из-за глобализации социально-экономических условиях, когда мобильность сотрудников является частым или обязательным условием труда, среди особо значимых факторов эффективности профессиональной деятельности становится коммуникативная культура специалистов, их готовность к взаимодействию с иностранными партнерами, представителями других культур, носителями иной ментальности. Традиционно международное сотрудничество активно развивалось в сферах науки, культуры, медицины. Среди ученых, артистов, врачей силен дух интернационализма, восприимчивость к иному, что обусловлено целями деятельности: поиск истины, постижение красоты, спасение жизни человека, сохранение его здоровья и т. д. Но за последние десятилетия значительно активизировались международные контакты и в деловой среде, и в производственной. Ведение бизнеса не только на внутреннем рынке, но и на внешнем становится необходимостью для многих транспортных, трейдинговых, добывающих, промышленных и других компаний, трудовые коллективы которых вместе с тем становятся с каждым годом всё более многонациональными. Результативность межкультурных контактов зависит от знаний, умений, компетенций участников этого взаимодействия, в том числе от уровня их иноязычной коммуникативной компетенции, владения деловым этикетом, представлений о национальных особенностях собеседников, осознания того, насколько адекватно они могут быть поняты.

Вместе с тем всё более многообразными становятся способы коммуникаций, что влияет на интенсивность международного сотрудничества. Стремительное развитие цифровых технологий бросает вызов образовательному процессу, поскольку выпускники должны быть готовы к постоянно меняющимся условиям труда и коммуникационным возможностям, когда привычные виды профессиональной деятельности: «человек – природа», «человек – человек», «человек – техника», «человек – знаковые системы», «человек – художественный образ», – теряют четкость очертания границ. Так, компьютерные технологии, следовательно, и связанные с ними компетенции применяются практически во всех сферах профессионального взаимодействия. То же относится и к активизации межличностного взаимодействия в си-

туациях прямого и опосредованного устного и письменного общения. Коммуникативные умения востребованы уже почти во всех сферах труда. В связи с этим будущий специалист должен уметь действовать на опережение ситуации, быть не столько «ведомым», сколько новатором, готовым «вписаться» в любой профессиональный контекст, что требует развития комплекса компетенций и определенных личностных качеств.

Проблема определения оптимальных компетенций, формируемых в вузах, чрезвычайно актуальна. В методической литературе подчеркивается значимость для будущих специалистов системного, нестандартного мышления, умения поставить задачу, решить её «под ключ», ответить за результаты своего труда: «...динамика и диапазон обновления контекстов профессиональной деятельности столь значительны, границы между предметными областями так подвижны и условны, а уровень ожиданий общества к подготовке нового поколения профессионалов настолько высок, включая запрос на «производителей реальных ценностей», создателей «прорывных технологий» во всех сферах деятельности, что актуальным вопросом образовательной повестки сегодня становится развитие прогностических способностей личности, позволяющих специалисту работать на опережение ситуации, задавать новые направления и контексты развития профессиональной сферы, определять в них перспективные «точки роста» [19, с. 84–85], – что возможно лишь при достижении определенного уровня профессиональной культуры.

Профессиональная культура кроме владения общекультурными, профессиональными компетенциями, опытом работы, культурой профессионального мышления, основанной на определенных морально-этических ценностях, подразумевает также профессиональные потребности, чувства (удовлетворенности/неудовлетворенности работой, профессионального долга), волевою готовность к труду, стремление сделать его результативным, желание совершенствоваться, социальные интересы, принадлежность к профессиональному сообществу, соблюдение определенных ритуалов, профессиональные роли коммуникации, – всё это в большой степени основано на национальной культуре, влияние которой на профессиональную деятельность многоаспектно. Незнание культурных реалий другого этноса, коммуникативных особенностей его представителей может привести к различной интерпретации сказанного, к коммуникативным неудачам, и даже к полному непониманию между партнерами.

Будущему специалисту предстоит осознать свою принадлежность к определенной профессиональной интеркультуре как субкультуре, объединяющей людей одной профессиональной среды, но разных лингвосоциумов, когда обсуждаемая предметная область для участников коммуникации едина (план содержания), а языковые средства (план выражения), культурные реалии, установки, а иногда и ценности различны. Особую значимость

имеет то, что объединяет этих людей: заинтересованность в теме, уровень понимания вопроса, нацеленность на результат. «Гармоничное вхождение индивида в такой межкультурный контекст, безусловно, требует новых компетенций, связанных с развитием иноязычной коммуникативной способности личности, её перцептивных возможностей, готовности к интеракции. По этой причине повестка развития в предметном поле лингводидактики должна формироваться с учётом этих объективных условий, ориентировать нас на стратегически важные для общества будущего приоритеты развития» [19, с. 85].

Во времена бурных перемен одной из базовых основ личностной идентичности остаются культурные ценности, поэтому этнокультурная и субкультурная составляющие принципиально важны для самоидентификации личности. Ценности культуры определяют мотивацию в общем смысле и профессиональную мотивацию в частности: «Ценности, включенные в профессиональную деятельность, активно влияют на постановку целей, выбор средств для их достижения, отношение к предмету и продукту деятельности и саму деятельность» [19, с. 86].

При межкультурном взаимодействии сталкиваются отличающиеся в большей или меньшей степени мировоззренческие, цивилизационные, религиозные ценности. Для многонациональной России межкультурное профессиональное взаимодействие – норма жизни, закреплённая веками плодотворного сотрудничества, в процессе которого формировался опыт искреннего, непринужденного общения представителей разных этносов без этноцентрических тенденций, примером чего в трудовых коллективах можно назвать взаимные поздравления друг друга среди православных и мусульман с религиозными праздниками и т. д. Принципиально важно быть готовым к общению на основе уважения к чужой (или лучше другой/иной) культуре, эмпатийного понимания ее ценностей, способности к общению и принятию решений с учетом различных культурных оснований, понимания поведенческого контекста культуры и т. д., при этом недопустима абсолютизация этнокультурных ценностей, что в профессиональной деятельности может приводить к конфликтам [11, с. 88].

Ценностная основа культуры отражена в материальных объектах, в системе взаимоотношений, связей в обществе, в произведениях искусства: «Социальный мир влияет на индивида не только через действия реально существующих людей, которые разговаривают, общаются, показывают пример или убеждают, но и через невидимые способы действий и объекты, созданные людьми в окружающем индивида мире. Существуют предписанные формы социального взаимодействия: обычаи, схемы, сценарии, ритуалы, игры, культурные формы» [15, с. 57], – всё это формирует характерные черты этноса. Повторяющиеся контакты при деловом взаимодействии с зарубежными партнерами актуализируют этническую идентичность как отождествление себя с представителями своего

этнота и обособление от других этносов через сравнение с их представителями. Происходит восприятие и осмысление интенциональных и неинтенциональных знаков, передаваемых представителями других культур, а также осознанный или неосознанный отбор наиболее адекватных вербальных и невербальных средств общения [5, с. 796]. Более эффективному взаимодействию способствует развитие компонентов этнической идентичности: *когнитивного* (знания об особенностях своего этноса и этноса партнера), *аффективного* (оценка качеств своего этноса и этноса партнера, личное отношение к принадлежности к ним) [7; 14] (Т. Г. Стефаненко), *поведенческого* (проявление себя как представителя этноса) (Л. М. Дробижева).

Безусловно, возникают сложности психологического и коммуникативного характера, поскольку каждый стремится сохранить внутренний баланс между определяемыми самоидентичностью моральными, культурными принципами, убеждениями, взглядами и их непротиворечивостью внешней среде. Исследуя применение в условиях поликультурного пространства гармонизирующих общение конкретных речевых действий с целью снижения диссонанса, возникающего из-за различий в когнитивных системах индивидов, Т. В. Марченко выявила две основных стратегии: *акционную* и *реакционную*. Реализация первой стратегии предполагает как изначальный импульс коммуникации асертивное, конструктивное поведение, свидетельствующее о высокой коммуникативной компетентности языковой личности, принятии и следовании принципам толерантности, соблюдении культурных традиций общения в конкретном социуме. Реакционная стратегия предполагает ответные коммуникативные действия в отношении провокационного речевого поведения, нарушающего принцип толерантности [9; 10]. Эти целенаправленные и осознанные стратегии реализуются благодаря вариативности вербального оформления интенций, то есть выбору языковых средств, в том числе выразительных, стилистических приемов, который основан на уникальном личном опыте, понимании условий общения, статуса участников, культурных норм и обычаев, прагматических установок, конкретной цели коммуникации [9; 10].

Освоение профессионального иностранного языка подразумевает знакомство с ментальностью представителей определенной профессии, носителей культуры страны изучаемого языка. Понятие «менталитет», происходящее от французского слова «*mentalité*» (направление мыслей, умонастроение, умственные способности, склад ума, уровень мышления и др.), в большинстве контекстов близко русскому слову «миропонимание», продуктивно в объяснении многих социальных явлений: «Влияя на отражение происходящего в мире и стране, менталитет является фактором построения интегрального образа реальности (картины мира) и, соответственно, регулятором поведения людей» [1, с. 22]. В общении с зарубежными партнерами важно понимать, что менталитет человека мозаичен, содержит в себе ключевые ха-

рактеристики ментальности гражданина определенной страны, представителя конкретной нации, региона, менталитета горожанина или селянина вообще, жителя столицы или провинциального города, вместе с этим конкретного города (Лиона, Манчестера, Мурманска, Вологды и т. д.) или села/деревни (например: коренной житель французской деревни Saint-Guilhem-le Désert в регионе Окситания – наследник Галло-римской цивилизации, выросший среди средневековых зданий, в атмосфере местных историй и легенд), менталитета социальной группы или групп, к которым этот человек относится, мужского или женского менталитета и т.п.

С точки зрения этнопсихологических особенностей рассматривается национальный менталитет, к базовым компонентам которого относят:

- 1) национальную идентичность (чувство принадлежности к соответствующему народу);
- 2) коллективную память о реальных событиях, «легенды» (часто идеологизирована, ориентирована на эмоции, подвержена влиянию защитных механизмов: вытеснение событий, их искажение);
- 3) язык в его собственно психологическом выражении;
- 4) ментальные репрезентации всех основных элементов национальной культуры – от народных сказок до наиболее значимых для народа литературных произведений, памятников архитектуры и т.п.;
- 5) социальные представления;
- 6) коллективные эмоции, чувства, настроения;
- 7) коллективные нормы, ценности и отношения;
- 8) стиль мышления и социального восприятия (характерные мыслительные установки, типовые схемы каузальной атрибуции, определенные динамические свойства (более быстрое/медленное принятие решений), структурные свойства (типичная «логика» и т.п.);
- 9) поведенческие образцы [18, с. 95–97].

Отличия когнитивных процессов у представителей разных культур обусловлены психогенетикой. Психические процессы восприятия, памяти, воображения, мышления у разных этносов имеют свои особенности: европейцы, американцы считаются хорошими аналитиками, а народы, проживающие в Азии, окружающий мир рассматривают как целостную неделимую систему. Осваиваемый иностранный язык, в том числе профессиональный, вместе с этническим сознанием, выраженным в этом языке относят к малоизменчивым, то есть долговременным, статическим компонентам психического склада этноса. Этнические чувства и этнические вкусы как динамические (кратковременные) компоненты менталитета народа, безусловно, также влияют на речевое поведение, и их нужно уметь понимать и верно истолковывать. По сути профессиональный иностранный язык – это прикладной иностранный язык, цель которого – подготовка к работе в определенной профессиональной области. Прикладной иностранный язык предполагает «наличие специальных знаний и правил общения в данной области, знание ино-

странного языка и владение соответствующей терминологией» [6, с. 205].

В рамках каждой профессиональной интеркультуры развивается свой профессиональный язык, характеризующийся использованием своих терминов, профессионализмов, идиоматических выражений, именованим реалий. Французские методисты выделяют понятия «профессиональный французский язык», «французский язык для специальных целей», «французский язык профессиональной коммуникации». Профессиональный французский язык или французский язык для профессиональных целей (*FLP – Le français langue professionnelle*) включает в себя всё, что входит в поле «французский для работы», в том числе и профессиональную подготовку, всё, что касается языковой стороны работы, причем в конкретных контекстах, соединяет в себе все особенности «французского языка для специальных целей» (*FOS – Le français sur objectifs spécifiques*), который, в свою очередь, основан на анализе потребностей процесса производства, организации сферы услуг, торговли [20, р.48].

Профессиональный французский язык позволяет позиционировать себя в сфере определенной трудовой деятельности, где этот иностранный язык доминирует в общении, в информационном обмене. Профессиональный французский язык опирается на развивающиеся, эволюционирующие компетенции, которые позволяют каждому осознать многопрофильность своей работы, где из-за разнообразия целеполагания пересекаются многие профессии и роли (технические, экономические, юридические, культурные, гражданские). Обучающийся идет по траектории прогрессии, по оси развивающихся компетенций. Это движение может его привести к смене профессии в четко ограниченных профессиональных отраслях.

Курс «Профессиональный французский язык» – преемник появившегося в 1990-е годы учебного курса «французский язык профессиональной коммуникации» – методического направления, пересекающего все профессии и все сектора с главным ориентиром на поиск работы и офисную коммуникацию (телефон, почта). Во всей Европе востребованы одни и те же сектора профессиональной деятельности: медицинское обслуживание, помощь населению, уборка, логистика, информатика, ресторанный и гостиничный бизнес. Профессиональный французский язык изучают в первую очередь мигранты, осваивающие разные профессии во Франции, российские инженеры в области информатики, марокканские няни и другие приезжие. Его могут изучать носители языка, это те, кто получил новую должность и расширяет теперь свои компетенции в редактировании, в устном и письменном посредничестве с учетом работы в команде, либо координирования организационной деятельности. Это относится к ситуациям неграмотности, также когда возрастает поток письменной коммуникации и интеграции цифровых технологий в работе, или переоборудования на предприятии, или повышения по службе. Таким образом, про-

фессиональный французский язык адресован не только иностранцам или тем, кто переживает трудности, имеет низкую квалификацию, а самому широкому кругу лиц.

Особое внимание французские методисты придают тому, как содержание курса «профессиональный французский язык» соотносится с французским как иностранным и с французским как вторым иностранным языком. Группы обучающихся этим курсам при соответствии профессиональной отрасли часто смешивают. Профессиональный французский язык преподают, используя виды деятельности и средства, применяемые ранее: ролевые игры, разыгрываемые ситуации, что характерно для коммуникативного подхода, для курса «французский язык для специальных целей», некоторые прогрессивные стратегии по обучению письму, грамотности с переходом на уровень А1.

Обучение профессиональному иностранному языку – комплексная междисциплинарная задача, решаемая в ходе формирования общекультурных и профессиональных компетенций, в первую очередь, освоения иноязычной речи и ее особенностей в ситуациях профессиональных коммуникаций. При этом важно осознавать отличия в системе ценностей, представлять границы «безопасного» дискурса. Понимать психологию собеседника, его менталитет, интересов его организации, владение вербальными и невербальными средствами общения, речевым этикетом (культурой речи и слушания).

Во Франции обучение французскому языку законодательно признано профессиональной подготовкой, осуществляемой в течение всей жизни. Это стало катализатором разрозненных исследований, проводимых университетами (анализ профессионального дискурса, социолингвистика и реже дидактика французского языка для специальных целей) и учебными центрами, обучающими второму иностранному языку, где хорошо знакомы с мигрантами [20, с. 49]. Как и при обучении французскому языку для специальных целей методика обучения профессиональному языку требует от преподавателя технической подготовки, в том числе понимания ожиданий работодателей, самих служащих, знания социополитической действительности. Всё это довольно-таки не просто. Так, в частности, в проекте «Язык для работы» («*La langue pour le travail*») Европейского Центра Современных Языков (*Le Centre européen pour les langues vivantes*) при Совете Европы объединяются усилия выявления всех подходов и средств, позволяющих педагогам и обучающимся вести этот диалог. Подготовка профессиональному французскому языку краткосрочная, менее двухсот часов [20, с. 49].

Этнопсихологические особенности отражаются в языке и проявляются в общении, поэтому этнолингвистические знания необходимо вводить в содержание обучения. Речь идет о средствах выражения в речи пространственных и временных категорий, цветообозначения, системы счета, что, безусловно, относится и к языку профессии (языку

профессии в разной географии). Так, отличия языковых средств проявляются в делении дейктического пространства, то есть в том, как соотносятся объекты с пространством субъекта. Для английского, немецкого, русского, французского языков характерна двухчастная система – локализация «ближе/далее по отношению к говорящему»: *this – that, dieser – der, э́том – том, celui-ci – celui-là*. Испанский, итальянский языки, как и латынь, делят дейктическое пространство на три части: «близкий ко мне – близкий к тебе – далекий» или «близкий – более далекий – совсем далекий», – это характерно не только для романских языков, но и, в частности, для древнегреческого, новогреческого, литовского, японского языков и др. Испанские указательные местоимения обозначают предмет «в соответствии с местом, которое тот занимает относительно трех грамматических лиц: *esto* – обозначает предмет, находящийся близко к говорящему; *eso* – близко к слушающему, *aquello* – далеко от обоих лиц-локуторов» [12, с.117].

Выражение в речи категорий локализации (положение объекта по отношению к другому) и ориентации (расположение, направление движения объекта) также передает своеобразие этнического сознания. Для германских, романских, славянских языков, где отношения и связи определяются, как правило, от субъекта либо объекта, характерна эгоцентричность. Изучая эти языки, обучающийся осваивает средства выражения местонахождения чего-либо, для чего широко используются предлоги и наречия: в (чем-либо), на (чем-либо), под (чем-либо), перед (чем-либо), сзади (чего-либо), у/около (чего-либо), вокруг (чего-либо), между/среди (чего-либо); справа – слева, спереди – сзади, выше – ниже. Но у некоторых этносов пространственные категории выражаются совершенно иначе: «Существуют культуры, которые так и не выработали понятий *правый* и *левый*, а в их языках отсутствуют слова с этим значением. Например, говорящие на языке мопан в Белизе рассматривают двухмерные рисунки с зеркальным отражением как совершенно одинаковые и не могут найти в них никакой разницы» [12, с. 117], то же можно сказать и об австралийском племени гуугу ймитир, проживающем в Квинсленде, где ориентируются исключительно по сторонам света и не знают понятий «право» и «лево».

При обучении иноязычной речи важно учитывать, что в культурах, основанных на христианском мировоззрении, на исламе, к правому относятся как к достойному, а к левому – как к коварному, нечистому, что отражается в словах и выражениях: «правое дело» в смысле одобрения, «левак», «левый рейс», «пойти налево», «левый товар». Арабы, индусы передают подарки и документы правой рукой или обеими руками, японцы, корейцы – двумя руками. Понимание причин той или иной традиции, ритуала, общепринятого поведения дает основу для соответствующих ситуации реакций со стороны партнеров, то есть этимологические разъяснения в неязыковом вузе вполне уместны. В данном случае можно напомнить, что в древних

захоронениях супругов жена находилась слева, и в жизни женщина занимала положение слева от мужчины, так как его правая рука должна была быть готова к обороне или иным действиям (в основе чего, надо полагать, межполушарная асимметрия), поэтому всё относящееся к левой стороне связывали с женщинами. В латинском языке слово «*sinister*» означает левый, находящийся слева; неловкий, превратный, нескладный, нехороший; счастливые предзнаменования ожидалось с востока, поэтому у греческих прорицателей, становившихся к северу, восточная сторона была справа, а у римских авгуров, обращавшихся на юг, слева, от чего дополнительное значение слова «левый» – благоприятный, счастливый [13, с. 594]. В английском языке прилагательное «*sinister*» – зловещий, мрачный, дурной, злой, страшный, жуткий, коварный, губительный, во французском «*sinistre*» – также зловещий, мрачный, угрожающий, пагубный, роковой. Подобные представления переносятся в сферу политики, когда на Западе политических деятелей и политические партии консервативного толка стали называть правыми, а выступающих за социальное равноправие – левыми.

В процессе обучения необходимо показать и то, что в разных культурах могут отличаться и референционные системы, то есть способы указания на расположение предмета относительно другого предмета. Так, в русском и в большинстве европейских языков в повседневной жизни, в быту используется встроенная референция, что подразумевает деление объекта на составные части: перед, зад, бок. При этом в некоторых ситуациях возникают трудности, например: ориентирование с помощью географических карт – европейцу необходимо разворачивать их в соответствии со своим расположением в данный момент. Тогда как коренные народы Сибири и другие, использующие абсолютную референционную систему, в любой момент готовы ориентироваться в пространстве относительно течения реки или частей света. Европейцам это также свойственно, но в других ситуациях: при выяснении расположения городов, гор и других крупных географических объектов.

При межкультурном общении особую значимость имеет понимание того, как собеседник воспринимает категории времени и вида, в каких-то языках они выражены последовательно, в каких-то различается лишь прошедшее и непрошедшее время (как в японском), либо будущее и небудущее (язык такелма). И это вопрос значимости измерения времени для той или иной культуры. В русском языке до XVII века не было надобности в словах «минута», «секунда», они были заимствованы из латыни и вошли в активное употребление в период правления Петра I [16, с. 625]. «Примат видовых значений над временными, возможно, связан с представлениями о цикличности времени. Если линейное время мы сравнивали с полетом стрелы, то циклическое время можно уподобить круговому движению колеса или ритмическому колебанию маятника» [12, с. 136–137]. Американцы,

англичане, немцы, скандинавы ориентированы на будущее, то есть часто размышляют о предстоящем, реже о прошедшем, планируют день, бережно относятся к финансам, что характеризует их как представителей моноактивных культур. Полиактивные испаноговорящие, португальцы, бразильцы, итальянцы, греки живут в «бесвременном настоящем», соблюдение графиков и расписаний не вызывает у них радости [8]. Славяне скорее всего относятся к этой же группе. О китайцах можно сказать, что они ориентированы на прошлое, в традиционной китайской культуре «прошлое – это модель настоящего и будущего, ведь в настоящем и будущем не может случиться ничего такого, что уже не происходило в отдаленном прошлом» [12, с. 136–137].

Знание того, что в разных культурах подходы к цветообозначению могут отличаться, также имеет значимость. У обучающихся следует формировать представление о базовых цветах в культуре изучаемого языка: «Языки произвольно делят цветовое поле на участки, и каждый язык делает это своим индивидуальным причудливым образом...» [12, с. 150]. Так, в русском языке выделяют два цвета «голубой» и «синий», а в английском, французском – один «*blue*», «*bleu*» и др. В языках дугум и джале (Новая Гвинея) обозначается только два цвета «белый» и «черный». В некоторых языках Австралии, Меланезии, Западной Африки кроме этих цветов называют ещё и «красный». Во многих языках Африки, Юго-Восточной Азии помимо указанных цветов обозначается либо «желтый», либо «зеленый», а в некоторых азиатских языках, у индейцев майя для них есть специальные слова. У японцев в добавление к перечисленным выше цветам есть языковые средства для обозначения большого числа оттенков (оттенки красного: кармазин, карминный, кораллово-красный, красный «яблоко в карамели», огненный, огнеупорный кирпич, цвет шведских домов, темно-красный и др.) [17]. В английском, арабском, финском, французском выделяют 11 базовых цветообозначений. Особая тема – символика цвета культуре изучаемого языка, она требует отдельного развития.

Профессиональный иностранный язык в плане лексики изменчив во времени, появляются новые термины, реалии, в связи с чем освоение вербальных средств – длительный процесс, идущий на протяжении всей профессиональной деятельности, требующий системного подхода. Профессиональная терминология формируется под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов: к первым относятся заимствования, неологизация, ко вторым – научные открытия, развитие технического прогресса, экономики, глобализация рынков и т.д. В некоторых отраслях, например, в сфере железнодорожного транспорта, освоение иноязычной профессиональной лексики представляет бóльшую трудность для обучающихся в сравнении, например, со сферами экономики или информационных технологий, поскольку «основной понятийный аппарат железнодорожной отрасли был сформирован давно, в условиях обо-

собленности страны от остального мира и особого положения самой сферы из-за ее стратегической значимости, в связи с чем в русскоязычной железнодорожной терминологии мало заимствований. При чтении иноязычных железнодорожных текстов возникает проблема нахождения соответствий понятийного аппарата терминов, следовательно, и их перевода» [3; 4].

В поликультурной среде деятельность педагога должна быть ориентирована на предупреждение социокультурных и коммуникативных барьеров, на подготовку обучающихся к адекватной интерпретации реакций собеседника, представителя другого этноса, к предотвращению коммуникативных неудач, к оптимальному реагированию при общении. Понимание этнопсихологических черт партнера по межкультурному взаимодействию во многом способствует успешному сотрудничеству, знание отличий в способах выражения мысли в разных языках свидетельствует о высоком уровне иноязычной коммуникативной компетенции специалиста. В процессе освоения профессионального иностранного языка необходим и важен акцент не только на план выражения, но и на план содержания. Эта тема требует отдельного комплексного изучения и осмысления. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с учетом этнопсихологического компонента – это и способ противостояния ложным искусственно созданным на Западе отрицательным стереотипам россиян.

Литература

1. Гостев А. А. Проблема российского менталитета в свете отечественной православно-христианской традиции // История отечественной и мировой психологической мысли: Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 22–32.
2. Дробижева Л. М. Динамика гражданской идентичности и ее ресурс в позитивных интеграционных процессах российского общества // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены 2017. № 4 (140). – С. 7–22.
3. Колобкова А. А. Обучение реферативному изложению в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения: монография / А. А. Колобкова. – М.: Изд-во «Русайнс», 2015. – 160 с.
4. Колобкова А. А. Учебный словарь французских железнодорожных терминов: учебно-методическое пособие по обучению иноязычной профессиональной лексике / А. А. Колобкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ставрополь: Логос, 2017. – 101 с.
5. Колобкова А. А. Этнопсихологический аспект в обучении деловому общению // Наука, образование, кооперация: проблемы и перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава и сотрудников кооперативных вузов по итогам научно-исследовательской работы в 2016 году (9 февраля

2017 года). – Ярославль-Москва: Канцлер, 2017. – С. 793–799.

6. Корниенко А. А., Пронченко Е. Н. Инженерия формирования специалиста по прикладным иностранным языкам // UNIVERSUM ROMANUM: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Сост. Е. И. Сернова. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2016. – С. 204–210.

7. Кутковой Н. А., Стефаненко Т.Г. Понятие эмоций в социальной психологии XXI века: основные подходы// Психологические исследования: электронный научный журнал. – М. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью. "Издательство Солитон" (Москва). 2014. Том 7. № 33. – С. 7.

8. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001, – 448 с.

9. Марченко Т. В. Гармонизирующие речевые тактики (на материале жанра интервью) // Гуманитарные и юридические исследования. – Ставрополь, Издательство: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. № 3. – С. 240–245.

10. Марченко Т. В. Речевые стратегии и тактики гармонизации общения в поликультурной среде / Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1261.

11. Новикова Е. Ю. Межкультурные коммуникации в профессиональной среде// Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. 2016. №1 (13). – С. 84–91.

12. Перехвальская Е. В. Этнолингвистика: учебник для академического бакалавриата / Е. В. Перехвальская. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 351 с.

13. Петрученко О. А. Латинско-русский словарь / О. А. Петрученко. – Репринт 9-го издания 1914. – Москва: Эксмо, 2017. – 816 с.

14. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.

15. Третьяков Е. Н. Теория творчества и межкультурная коммуникация (французская и русская лингвокультурные системы). – М.: Книга и Бизнес, 2011. – 640 с.

16. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 2: Е–Муж: Более 4500 слов / М. Фасмер; Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 671 с.

17. Шиманская А. С. Семиотика цвета в японской культуре. Дисс. ... канд. филос. наук: 24.00.01.- Москва, 2014. – 221 с.

18. Юревич А.В. К проблеме базовых компонентов национального менталитета// Психологический журнал, 2013, том 34, № 4. – с. 89–100.

19. Яроцкая Л.В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке// Филологические науки в МГИМО. – 2018. № 13. – С. 83–89.

20. Mourlhon-Dallies F. Apprendre au travail et par le travail // Le français dans le monde. 2014. № 391. – p. 48–49

Ethnopsychological aspect of teaching a professional foreign language

Kolobkova A.A.

Russian University of Cooperation

This article considers some of the ethnopsychological particularities of intercultural interaction in the field of professional communication that are to be of use in teaching professional foreign language. Ethnical identity is characterized by its manifestation in professional activity. The article also compares means of expression pertaining to spatial and temporal subjects, color denomination in various languages. A method of teaching professional foreign language to foreigners and native speakers in France is also described.

Keywords: ethnic identity, national mentality, professional intercultural, professional foreign language, applied foreign language.

References

1. Gostev AA The problem of the Russian mentality in the light of the Russian Orthodox Christian tradition // The history of Russian and world psychological thought: To appreciate the past, to love the present, to believe in the future. - Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2010. - P. 22-32.
2. Drobizheva LM The dynamics of civic identity and its resource in the positive integration processes of Russian society // Monitoring of public opinion: economic and social changes 2017. № 4 (140). - P. 7-22.
3. Kolobkova AA Teaching of abstracts in the process of professionally-oriented foreign-language reading: monograph / AA Kolobkova. - Moscow: Publishing house "Rusynes", 2015. - 160 p.
4. Kolobkova AA Educational dictionary of French railway terms: a teaching aid for teaching foreign vocabulary / AA Kolobkova. - 2 nd ed., Pererab. and additional. - Stavropol: Logos, 2017. -101 p.
5. Kolobkova AA Ethnopsychological aspect in training business communication // Science, education, cooperation: problems and development prospects: Materials of the International Scientific and Practical Conference of the Faculty and Staff of Cooperative Universities on the basis of scientific research work in 2016 (9 February 2017). - Yaroslavl-Moscow: The Chancellor, 2017. - C. 793-799.
6. Kornienko AA, Pronchenko Ye. N. Engineering of formation of a specialist in applied foreign languages // UNIVERSUM ROMANUM: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. Comp. E.I. Sernova. - Astrakhan: Astrakhan State University, 2016. - P. 204-210.
7. Kutkova NA, Stefanenko TG The concept of emotions in the social psychology of the XXI century: basic approaches // Psychological research: electronic scientific journal. - M. Publisher: Limited Liability Company. "Soliton Publishing House" (Moscow). 2014. Volume 7. № 33. - P. 7.
8. Lewis R.D. Business cultures in international business. From a collision to mutual understanding: Per. with English. - 2 nd ed. - Moscow: The Case, 2001, - 448 pp.
9. Marchenko, TV V. Harmonizing speech tactics (based on the genre of the interview) // Humanitarian and legal research. - Stavropol, Publisher: Severo-Kavkazskiy Federalniy universitet, 2016. No. 3. - P. 240-245.
10. Marchenko TV Speech strategies and tactics of harmonizing communication in a multicultural environment / Modern problems of science and education. 2015. No. 1-1. P. 1261.
11. Novikova E.Yu. Intercultural communications in a professional environment // Vestnik of the Russian Economic University. GV Plekhanov. Introduction. A way to science. 2016. № 1 (13). - P. 84-91.
12. Perekhval'skaya EV Ethnolinguistics: a textbook for academic baccalaureate / E. V. Perekhval'skaya. - M.: Yurayt Publishing House, 2017. - 351 p.
13. Petruchenko OA Latin-Russian Dictionary / OA Petruchenko. - The reprint of the 9th edition of 1914. - Moscow: Eksmo, 2017. - 816 p.
14. Stefanenko TG Ethnopsychology: Textbook for high schools / TG Stefanenko. - 4 th ed., Rev. and additional. - Moscow: Aspect Press, 2009. - 368 p.

15. Tretyakov, E. N. Theory of creativity and intercultural communication (French and Russian linguocultural systems). - Moscow: The Book and Business, 2011. - 640 p.
16. Fasmer M. Etymological Dictionary of the Russian Language: In 4 vols. T. 2: E-Husband: More than 4500 words / M. Fasmer; Trans. With him. and additional. O. N. Trubacheva. - 4-изд., Стрп. - М.: Open Company "Publishing house Astrel": Open Company "Publishing house AST", 2004. - 671 p.
17. Shimanskaya AS Semiotics of color in Japanese culture. Diss. ... cand. philos. Sciences: 24.00.01. - Moscow, 2014. - 221 p.
18. Yurevich A.V. To the problem of the basic components of the national mentality // Psychological Journal, 2013, Vol. 34, No. 4. - p. 89-100.
19. Yarotskaya L.V. Education and development: the dialectic of the formation of a professional personality in the 21st century // Philological Sciences in MGIMO. - 2018. No. 13. - P. 83-89.
20. Mourlhon-Dallies F. Apprendre au travail et par le travail // Le français dans le monde. 2014. No. 391. - p. 48-49

Проектный центр индивидуальных образовательных стратегий обучающихся инженерного профиля

Рыжак Виталий Владимирович,

кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой радиоэлектроники и электроэнергетики Политехнического института БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», v.ryzhakov@gmail.ru

Кондрашкина Елена Георгиевна,

кандидат педагогических наук, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», ondrashkina_eg@mail.ru

В статье раскрывается реализация проекта направленного на решение социально и экономически значимой для развития региона задачи – повышения качества подготовки абитуриентов для региональных вузов, формирования необходимого потенциала кадрового обеспечения развития сферы высоких технологий в Югре. Создание проектного центра индивидуальных образовательных стратегий обучающихся инженерного профиля даст возможность формирования сети открытых практико-ориентированных образовательных программ для приоритетных инженерных направлений и обеспечит работу с индивидуальными образовательными стратегиями обучающихся, а также даст возможность раннего выявления и сопровождения мотивационно-одаренных обучающихся.

Ключевые слова: проект, индивидуальные образовательные стратегии обучающихся, проектный центр, сетевые образовательные программы, инженерное образование.

В актуализированной в 2017 году Стратегии социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2030 года (распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры №339-рп от 09.06.2017г. – далее Стратегия 2030) сделан акцент на инновационном сценарии развитии экономики и социальной сферы Югры. В частности, в документе указывается:

«Экономическое развитие новых отраслей во многом соответствует современным тенденциям развития мировой экономики: их конкурентное преимущество определяется не сырьем, а знаниями и компетенциями, активным инновационным поиском, а вместо немногих мощных предприятий отрасль комплектуется зачастую сетью из большого числа небольших, но гибких производителей...»

...Главная возможность социально-экономического развития состоит в том, чтобы конвертировать слабые стороны в сильные: используя опыт хозяйствования в сложных природно-климатических условиях, опыт освоения нефтегазовых месторождений и инфраструктурного обустройства новых территорий, Югра использует имеющиеся финансовые возможности для создания новой инфраструктуры знания, которая позволит ему стать интеллектуальным плацдармом российского хозяйственного движения на Север и в Арктику...

... В период до 2030 года главными приоритетами развития будут «умная» экономика, конкурентоспособный человеческий капитал, здоровая экология. Приоритет «умной» экономики включает, развитие в нефтедобыче как базовой для экономики отрасли все более наукоемких и экологически безопасных технологий; при этом постепенное развитие и расширение спектра новых производств и видов услуг, ориентированных как на внутренний спрос, так и на спрос потребителей в российских и зарубежных регионах. Конкурентоспособность человеческого капитала определяется условиями для максимально полной реализации творческого потенциала каждого жителя. Эти условия – длительность здоровой жизни, обладание востребованными на рынке труда навыками и компетенциями, способность к креативной и инновационной деятельности, высокое качество жизни (благоприятные жилищные, бытовые, социальные, культурные и другие условия)».

В распоряжении Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 17 но-

ября 2017 года № 663-рп «Об основных направлениях инвестиционной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2018 году» говорится:

«В Югре заданы приоритеты новой промышленной политики, ключевой целью которой является диверсификация экономики за счет создания новых производств в приоритетных направлениях, внедрение в промышленное производство новейших разработок и современных технологий. С 2018 она будет реализовываться в соответствии с государственной программой автономного округа «Развитие промышленности, инноваций и туризма в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2018 – 2025 годах и на период до 2030 года».

На основании анализа Стратегии 2030, других региональных нормативных документов, можно сделать вывод о том, что развитие компетенций для новых высокотехнологичных производств является одной из ключевых задач формирования конкурентоспособного человеческого капитала для развития экономики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, ее диверсификации и расширении доли промышленного производства в общем объеме регионального валового продукта.

Миграционный поток молодых специалистов для сферы высоких технологий Автономного округа из других регионов Российской Федерации незначительный и составляет величину не более 10% от общего числа трудоустроенных на предприятия Югры. Поэтому основным источником кадров для инновационного развития автономного округа являются региональные вузы.

Региональная система подготовки кадров для сферы высоких технологий представлена тремя региональными вузами – Сургутский государственный университет, Югорский государственный университет и Нижневартовский государственный университет. Необходимость системного развития вузовского образования для достижения целей кадрового обеспечения инновационного развития экономики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры была осознана региональным Правительством, итогом чего стало издание распоряжения Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 10 июля 2015 года № 386-рп «О Концепции инновационно-образовательного комплекса (Кампус) в городе Сургуте и плане мероприятий («дорожной карте») создания инфраструктуры инновационно-образовательного комплекса (Кампус) в городе Сургуте, а также его актуализация в распоряжении Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «О внесении изменения в распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 10 июля 2015 года № 386-рп «О концепции инновационно-образовательного комплекса (кампус) в городе Сургуте и плане мероприятий («дорожной карте») создания инфраструктуры инновационно-образовательного комплекса (кампус) в городе Сургуте» от 14 июля 2017 года №444-рп.

Утверждаемый данным проектом распоряжения план мероприятий («дорожная карта») создания

инфраструктуры инновационно-образовательного комплекса в городе Сургуте направлен на создание инфраструктуры проекта, поэтапное строительство и ввод в эксплуатацию зданий, сооружений, входящих в проект, а также на установление перечня конкретных мероприятий и ответственных за их исполнение. Таким образом, было принято принципиальное решение о необходимости кардинального улучшения качества кадрового обеспечения инновационного развития региона для достижения целей Стратегии 2030.

Анализ динамики поступления в вузы Югры по направлениям обучения инженерно-технического профиля заставляет констатировать факт низкого уровня базовых знаний абитуриентов – выпускников югорских школ, которые составляют порядка 85% от общего числа поступающих по техническим направлениям подготовки. Так, средний балл по ЕГЭ среди всех зачисленных на первый курс на бюджетные места для инженерно-технических направлений в 2017 году Сургутского государственного университета составил 59,7, Югорского государственного университета – 58,2, Нижневартовского государственного университета – 54,8, что значительно ниже общероссийского балла по ЕГЭ по этим направлениям – 66,7. Низкое качество абитуриентов региональных вузов приводит к недостаточно высокому уровню подготовки выпускников, что не позволяет сформировать избыточный потенциал инновационного роста региональной экономики и является сдерживающим фактором достижения целей реализации Стратегии 2030.

Вопрос профессионального самоопределения начинает осознаваться обучающимися в 14–15 лет. Однако основная масса выпускников школ не имеет представления о том, кем хочет стать, какую профессию получить, кем работать после окончания техникума или института. По данным Центра социально-профессионального самоопределения молодежи, 50% учащихся выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46% учащихся ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых – родителей, родственников или знакомых; 67% не имеют представления о научных основах выбора профессии, в том числе не владеют информацией о требованиях профессии к ее соискателю и умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе; 44% учащихся не обеспечены сведениями о возможностях обучения по интересующей сфере труда. Около 70% не имеют четкой позиции, сомневаются в своем выборе. Лишь 10–15% имеют твердые профессиональные намерения, примерно столько же вообще не задумываются о своих профессиональных планах.

Предлагаемый для реализации проект направлен на решение социально и экономически значимой для развития региона задачи – повышения качества подготовки абитуриентов для региональных вузов, формирования необходимого потенциала кадрового обеспечения развития сферы вы-

соких технологий в Югре. Создание Проектного центра индивидуальных образовательных стратегий обучающихся инженерного профиля даст возможность формирования сети открытых практико-ориентированных образовательных программ для приоритетных инженерных направлений и обеспечит работу с индивидуальными образовательными стратегиями обучающихся, а также даст возможность раннего выявления и сопровождения мотивационно-одаренных обучающихся, что дает возможность Сургутскому государственному университету ряд преимуществ, таких как:

- Стать инновационным региональным центром, определяющим приоритеты модульных открытых образовательных программ инженерно-технической направленности региона, тем самым запуская процесс самоопределения обучающихся направленный на университет;

- Сформировать экспертное сообщество, определяющее приоритеты для образовательных программ инженерной направленности в соответствии с ситуацией региона.

- Привлечь мотивационно-одаренных обучающихся округа с высокими баллами ЕГЭ в университет на инженерно-технические направления;

- Вовлечь представителей ВУЗов, производственных предприятий, коммерческих и не коммерческих организаций в проектирование и реализацию открытых образовательных программ.

Основанием нормативно-правовой разработки проекта являются следующие документы: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральные государственные образовательные стандарты; ГОСТ ИСО 21500-2014 Руководство по проектному менеджменту; ГОСТ Р 54147-2010 Стратегический и инновационный менеджмент. Термины и определения; ГОСТ Р 54869-2011 Проектный менеджмент; Устав БУ ВО «Сургутский государственный университет»; Программа развития БУ ВО «Сургутский государственный университет» на 2016–2020 гг. Концепция развития дополнительного образования Ханты –Мансийского автономного округа – Югры.

Цель проекта; Создание системы обеспечения региона кадрами высокой квалификации, подготовленными для успешного решения задач любого уровня сложности в условиях глобализации и диверсификации экономики на основе высоких технологий до 2020 года.

Задачи проекта:

- Стать точкой доступа к лучшим образовательным программам мотивированно-одаренным обучающимся, отличающимся глобальной конкурентоспособностью и актуальностью на местном уровне, поставщиком приоритетных компетенций и квалификаций для регионального социально-экономического развития.

- Разработать и реализовать современную высокотехнологичную систему профессиональной ориентации школьников.

- Выстроить систему отношений с работодателями, нацеленную на выявление наиболее востребованных технологий и компетенций,

- Создать условия для реализации концепции «Обучение через всю жизнь» обучающимся с индивидуальными образовательными стратегиями.

Продукты проекта:

- Проектный центр индивидуальных образовательных стратегий обучающихся инженерного профиля.

- Сеть открытых практико-ориентированных образовательных программ для приоритетных инженерных направлений: «Проектный центр «Интернет вещей», «Мастерская «Электромонтаж», «Сетевая академия «ADMIN.RU», Техническая лаборатория «Мехатроника»,

- Современная высокотехнологичная система профессиональной ориентации школьников.

Ключевые показатели проекта определяются по приоритетным проектным направлениям:

- Количество учащихся занимающихся с индивидуальными образовательными стратегиями по открытым образовательным программам.

- Качественный состав изучаемых модулей образовательных программ: спектр соответствия интересов школьников приоритетным направлениям развития региона.

- Количество реализованных инициатив обучающихся при изучении модулей образовательных программ.

- Возникновение внутри центра собственных проектов и инициатив, обучающихся с освоенным предметным содержанием.

- Участие обучающихся центра в конференциях научных обществ, компетентностных и предметных олимпиадах регионального, федерального и международного уровня.

- Рост и разнообразие образовательных запросов участников образовательных программ, соответствие содержания этих запросов основным направлениям развития региона.

- Количество привлеченных внешних партнеров с целью создания сетевой образовательной программы.

- Результаты ЕГЭ выпускников модульных образовательных программ в сравнении с другими обучающимися.

Проект реализуется в рамках апробации системы персонализированного финансирования дополнительного образования (ПФДО) детей в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре (сертификат дополнительного образования), осуществляющейся в соответствии с распоряжением Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры № 264-рп от 05.05.2017г. Проектная инициатива по созданию системы персонализированного финансирования дополнительного образования детей направлена на разработку и апробацию новой системы управления дополнительным образованием, в которой основанием для реализации образовательных программ, станет выбор ребенком конкретной образовательной про-

граммы. Управление предложением и контроль качества оказания услуг дополнительного образования в рамках системы строится как на основе объективных критериев, так и на основе анализа оценок потребителей программ – детей и их родителей. По состоянию на 1 января 2018 года в реестр системы ПФДО включены 91,7 тыс. детей в возрасте от 5 до 18 лет, выдано 66,6 тыс. сертификатов, из них 29,4 тыс. активированы. В 2017 году в систему включены 10% детей Югры, по планам 2018 года этот показатель увеличится до 15%. К 2020 году процент детей, охваченных программой ПФДО, составит 20%.

Литература

1. Елагина В.С. Проблемы регионализации в современной образовательной политике. Политическое управление: научный информационно-образовательный электронный журнал. – С. 25 [Сетевое электронное издание, ISSN 2221-7703]. 2015. № 01(09). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.xn--80aejaldqtdkdn0ap.xn--p1ai/> (копия - URL: www.pu.virmk.ru).

2. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования. - № 4. – (37). – 2004. С. 15 – 19. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-i-strategii-upravleniya-ego-razvitiem#ixzz4DhVjXkeT>.

3. Савчук Е.И. Особенности развития образовательных организаций в инновационной среде // Вестник университета Российской академии наук. – № 2 (75). – 2015. – С. 76 – 80.

4. Распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 17 ноября 2017 года № 663-рп «Об основных направлениях инвестиционной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2018 году».

5. Стратегия социально-экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года и на период до 20130 года. Электронный ресурс // Режим доступа: <http://ugra2030.adhmao.ru/docs/101-%D1%80%D0%BF.pdf>

Project center of individual educational strategies of training engineering profiles

Ryzhakov V.V., Kondrashkina E.G.,

Surgut State University

The article reveals the implementation of the project improving the quality of the preparation of entrants for regional universities and the formation of the necessary potential for human resources development in the development of high-tech in Ugra. This project is aimed at solving the socially and economically significant for the development of the region the task of improving the quality of the preparation of entrants for regional universities and the formation of the necessary potential for human resources development in the development of high-tech in Ugra. Creation of a project center for individual educational strategies for students of the engineering profile will make it possible to form a network of open practical-oriented educational programs. This project also is make a possible reach a goal for priority engineering directions and will ensure work with individual educational strategies of students and will also provide an early detection and support of motivationally gifted students.

Key words: project, individual educational strategies of trainees, project center, network educational programs, engineering education.

References

1. Yelagina V.S. Regionalization problems in modern educational policy. Political management: scientific information and education online magazine. – С. 25 [Online electronic media, ISSN 2221-7703]. 2015. No. 01(09). [Electronic resource] access Mode: <http://www.xn--80aejaldqtdkdn0ap.xn--p1ai/> (the copy - URL: www.pu.virmk.ru).
2. Naumov S.V. Regionalization of education and strategy of management of his development//Integration of education. - No. 4. – (37). – 2004. Page 15 – 19. [Electronic resource] access Mode: <http://cyberleninka.ru/article/n/regionalizatsiya-obrazovaniya-i-strategii-upravleniya-ego-razvitiem#ixzz4DhVjXkeT>.
3. Savchuk E.I. Features of development of the educational organizations in the innovative environment//the Bulletin of the university of the Russian Academy of Sciences. – No. 2 (75). – 2015. – Page 76 – 80.
4. The order of the Government of Khanty-Mansi Autonomous Okrug of November 17, 2017 No. 663-rp "About the main directions of investment policy of Khanty-Mansi Autonomous Okrug in 2018".
5. The strategy of social and economic development of Khanty-Mansi Autonomous Okrug till 2020 and until 20130. Electronic resource//Mode of access: <http://ugra2030.adhmao.ru/docs/101-%D1%80%D0%BF.pdf>

Профессиональная переподготовка современных педагогических работников: пробуждение активного начала учителя (субъекта развития)

Невзоров Михаил Николаевич, профессор, доктор педагогических наук, профессор, Дальневосточный федеральный университет

Невзорова Марина Анатольевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор, Дальневосточный федеральный университет, triokoz@yandex.ru

Рассматриваются вопросы неготовности массового работника образования педвузов и региональных ИУУ к переменам. Образование 21 века в аспекте психических процессов, обеспечивающих полный цикл образования. В образовании отсутствует субъект развития. Проблема цели в образовании. Футуризация, цифровизация, индивидуализация в образовании. Педагогическое сознание и педагогические практики. Педагогическое проектирование как способ педагогического бытия. Содержательная логика смыслов программы профессиональной переподготовки педагогических работников.

Ключевые слова. готовность к переменам. Психические процессы. Субъект развития. Целеполагание. Целеобразование. Целедостижение. Футуризация, цифровизация, индивидуализация. Логика программы «Управление педагогическими проектами»

О причинах кризиса отечественного образования известно и на государственном уровне и на муниципальном. Не вдаваясь в глубокую аналитику (экономика, политика и др.) назовем на наш взгляд, главную причину кризиса, антропологическую - неготовность массового работника образования к переменам.

Да есть объективные причины, административный прессинг, отсутствие психолого-педагогической подготовки (даже при наличии диплома о педобразовании), унизительная заработная плата, 40% учителей ведут нагрузку по 30-40 часов, что ведет к физическому истощению и т.д.

Цифровой социум вызывает к жизни «Человека культуры», Человека предпринимателя, т.е. «принимającego» шаги ко «второму рождению», становлению субъекта развития. Об этом мы говорили в первой статье.

Поэтому традиционные подходы к профессиональной переподготовке сегодня явно не подходят. В условиях огромного рынка предложений профессиональной переподготовки – качество, мягко говоря, сомнительное. Официальные структуры переподготовки трансляционны, «гипер»-технологичны, по сути, «обесчеловечены», главное - не отвечают на запросы территории. Не смотря на новомодные названия, так традиционные ИУУ (институты усовершенствования учителей), сегодня ИРО (институты развития образования) не соответствуют вызовам времени, не отвечают на запросы территорий. Л.Л. Любимов, еще в 2011 году резко и справедливо высказался по этому поводу: «Большинство в образовательном обществе сознает бесполезность деятельности институтов повышения квалификации (ИПКУ), но они живут и по-прежнему отнимают у педагогов время и не улучшают их компетенций. Почему так? Все потому же: популизм и лоббизм накрепко страхуют жизнь ИПКУ». Не лучше ситуация и в педагогическом образовании, «далеки они от народа», педвузы и школа находятся на разных «полюсах» жизни. Педвузы транслируют книжную педагогику, а доктора-кандидаты педагогики не могут построить в педвузе истинно педагогический процесс, ссылаясь на бюрократическую систему. Что они могут рекомендовать массовой школе? [1].

Таким образом, муниципальное образование находится в ситуации: «спасение утопающих – дело рук самих утопающих». Аналогичная ситуация и в г. Владивостоке, более того, уже с 1956 года нет своего педагогического института (с 1956 года город становится городом академическим - ДВГУ и ДВО РАН). «Педагогика» стала возрождаться с 2005 года по инициативе того же ДВГУ (В.И. Курилов, Б.Л. Резник). И это в ситуации, когда массовый педагогический работник не готов к «Встрече» с «ребенком-цифры», как иным, по сравнению с ребенком 20 века, субъектом муниципального образования 21 века [2].

Выскажем предположение. Обратимся к логике психических процессов, обеспечивающих полный цикл образования: восприятие-внимание-память-мышление-речь-воображение. Представляется, что отечественная массовая (политехническая) школа работала в логике триады: восприятие-внимание-память, т.е. «выучил, т.е. запомнил – воспроизведи». Но информационный социум 21 века вызывает к жизни философию конструктивизма [3]: познаю, чтобы преобразовывать, т.е. важна следующая триада: мышление-речь-воображение, а к ней массовый педагогический работник не готов. Главная причина – это отсутствие психолого-педагогической подготовки, так:

- мышление как функция интеллекта: от академического к практическому,
- речь - это проблем коммуникации как познания и самопознания,
- воображение – это образ моего будущего.

Эта триада напрочь отсутствует в мировосприятии массовой учительницы, добавим: пресинговый характер ЕГЭ, нищенская зарплата, административный прессинг, при нагрузке 30-40 часов в неделю - все это ведет к физическому истощению, к профессиональной смыслоутрате...

Вердикт: массовый педагогический работник(ца) работает в режиме «здорового смысла» массового человека, в условиях жестко-нормативного прессинга. Ни о каком развитии говорить не приходится. В массовом образовании отсутствует субъект развития.

Далее, к вопросу о проблеме целей в образовании. А.И. Пригожин, раскрывая новые методы в работе с будущим [4], начинает с целей как ценностей, называет это процессом целеполагания. Второй процесс – целеобразования, который можно представить как совокупность реализационных программ, третий процесс – процесс целедостижения (планирование в условиях нормативного пространства). Даже без глубокой аналитики ясно, что массовая школа живет в режиме целедостижений, минуя первые две стадии. Поэтому результат понятен – печальный и негативный.

Как в этих условиях выстроить программу профессиональной переподготовки массового учителя, живущего в режиме выживания? Опыт автора, работающего со взрослыми людьми в образовании с 1995 года, показывает следующую логику блоков программы: экзистенциальный, профессиональный, проектировочный, управленческий.

Название программы переподготовки: «Управление педагогическими проектами».

Здесь важно обратить внимание на следующих аспектах.

Будущее глазами педагога – **футуризация образования** [5], человек предприниматель, предприимчивость как самореализация. Без понимания феноменов постиндустриального (цифрового) социума, его «идеологии» постмодернизма, 5-6 технологических укладов, вызывающих новые профессии и Человека пред-принимателя профессионализм педагога сомнителен.

Цифровизация среды и образования как средовый феномен – в котором взаимное действие в сети базовое условие бытия «сетевой личности». Цифровизация накладывает серьезное влияние на психофизику человека, его социализацию.

Индивидуализация в образовании. Здесь уже много сказано, но главное, это наличие экзистенциального опыта Человека –предпринимателя: познаю. чтобы преобразовывать в самом Учителе. Да это может показаться из области фантастики для отечественного образования. Но прогрессивный передовой педагогический опыт как отечественный, так и мировой подтверждают данный факт: без думающего и успешного учителя не может быть качественного образования [6].

Педагогическая профессия сегодня невозможна без педагогического сознания, как установки на позитивную динамику внутреннего мира КАЖДОГО ребенка, его социальной УСПЕШНОСТИ в образовании. «Успешный ученик - успешный взрослый». Педагогическое сознание выводит учителя на феномен педагогического процесса – процессы субъектогенеза: от субъекта коммуникации (человека социального, ремесленник в хорошем смысле слова), к субъекту деятельности («обособления себя в мире людей» - мастер), к субъекту развития (человек предприниматель).

В научно-педагогическом поле сегодня актуализированы идеи педагогических практик: антропопрактик и культурных практик. Ключевой знак в этом понятийном ряду – практика, как «преобразование», это утверждение философов. Педагогика активно откликнулась на это трактовку феномена: антропопрактики (В.И. Слободчиков, Т.М. Ковалева), культурные практики (Н.Б. Крылова). Сегодня активно используется феномен «педагогические практики», т.е. преобразовательные практики, ориентированы на преобразование внутреннего мира ребенка и взрослого.

В профессиональный оборот входит диада категорий: радости и рефлексии. Мы говорим о душе и духовности человека как категориях педагогических, рационально осозаемых [7, часть 1].

Педагогическое проектирование как способ педагогического бытия. Педагогическое проектирование вошло в научный оборот в 90-е годы. Включает три основных блока: самоизменение педагога-проектировщика, в его представлении будущего педагогической практики школы.

Самоизменение педагога в процессе педагогического проектирование ведет к экзистенциальной

рефлексии педагогического работника. «Мое предназначение в образовании», «Я работник или мастер», «Мастер или творец новой педагогической практики?» Это все очень сложные и болезненные вопросы для педагогического работника массовой школы, более того, он абсолютно не готов к такой постановке вопросов.

Осуществив свой выбор в образовании, у него в процессе проектирования рождается педагогическое сознание (установка на КАЖДОГО школьника, предметность массового учителя уходит на второй план). И так рождается педагогический процесс, который оформляется в форме педагогических практик (антропо- и культурных практик в образовании). Педагогическая практика — это «уклад жизни» субъектов образования (детей и взрослых), это гуманитарная система в образовании со своим поэтизмом (Э.Гусинский). Мы можем говорить о педагогической практике учителя, классного руководителя, направления школьной деятельности и в целом школы [7, часть 2].

Возникает потребность в психолого-педагогической знании: педагогической психологии, педагогике, дидактике, теории воспитания, педагогическом управлении. Все это отражается в педагогическом проекте, который имеет свою логику.

1. Замысел (целеполагание) отражающий позитивную динамику внутреннего мира школьника в течение 11 летнего пребывания в школе (динамика новообразований, свойств и качества «личности»).

2. Этап моделирования - совокупность педагогических идей, концепций, обеспечивающих замысел, к этому же этапу относим педагогические идеи прогрессивных педагогических практик как отечественных, так и зарубежных практик в образовании.

3. Этап конструирования представляется как целокупность деятельностей, в свете замысла, в которые погружается школьник: нормативная учебная деятельность (академический интеллект), дополнительное образование (практический интеллект), жизнь в классе (опыт межличностных отношений), внешкольная и внеклассная деятельность (опыт позитивной социализации).

4. Этап целеобразования осуществляется на этапе программирования: что нужно сделать, чтобы воплотить в жизнь данную педагогическую конструкцию? Это программы:

1. профпереподготовки,
2. методическое обеспечение,
3. создание педагогической циклограммы в режиме социального (со-бытийного) времени,
4. сопровождение и поддержка детей и взрослых в ходе реализации проекта,
5. и др.

5. Этап целедостижения. Завершающий этап — этап нормогенеза. Работа в физическом времени. Это планирование работы, это режим функционирования, администрирования, Именно им и заканчивается процесс педагогического проектирования.

6. Подготовкой педагогического проекта, завершается процесс педагогического проектирования — в котором представлены все нормативные документы: учебный план, ФГОСы, и т.д. Педагогически проект проходит этап обсуждения в образовательной организации в присутствии родительской общественности, затем выносится на защиту перед государственной аттестационной комиссией, в присутствии «заказчика» - управления образование г. Владивостока.

Ключевой вопрос на заседании ГАКа: через три года, что будете делать? Предполагаемый ответ: готовить новый проект. Так жизнь школы входит в логику проектного управления. Напомним идею Л.И. Новиковой «жизненный цикл» школы.

Итак, профессиональная переподготовка нами рассматривается как своеобразное ПЕРЕКОДИРОВАНИЕ массового педагогического работника, с его «бодрствующим мозгом» бихевиориста, т.е. массового человека. Рождается Человек с «бодрствующим сознанием», устремленным в будущее, прежде всего, свое будущее, этим экзистенциальным опытом (трансценденции, как восхождения-вхождение в будущее), учитель и будет «заражать» своих учеников.

Содержательная логика смыслов программы профессиональной переподготовки педагогических работников г. Владивостока:

1. самоизменение педагогического работника, его ценностный выбор;

2. погружение в психолого-педагогическое знание;

3. восприятие себя и ребенка как субъектов развития — рождение педагогического сознания,

4. осознание педагогической реальности (педагогической теории) и серой действительности муниципальной школы, необходимость появления «педагогических практик» в образовании;

5. педагогическое проектирование как способ педагогического мышления и педагогического бытия;

6. Педагогическое управление — реализация проекта и рождение в недрах существующего проекта нового проекта.

Литература

1. Л. Л. Любимов. Что мешает нашей стране улучшить качество школьного образования? Вопросы образования — НИУ-ВШЭ, 2011 год, № 4.

2. Учитель в современном мире - учитель новой формации https://studwood.ru/1064055/pedagogika/uchitel_sovremennom_mire_uchitel_novoy_formatsii

3. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии, 2009, №2. С.35-45. 2009.

4. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2010, 432 с.

5. В.А. Грачев, И.В. Ильин, А.Д. Урсул, Т.А. Урсул, А.И. Андреев. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и

6. перспективы (Экспертно-аналитический доклад). – М. : Московская редакция издательства «Учитель»; Издательство Московского университета, 2017. – 207 с.

7. М.Барбер, М.Муршед. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Вопросы образования № 3, 2008, С.7-60.

8. М.Н. Невзоров. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. В 2-х частях: Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток-Уссурийск. 2017 г.

The retraining modern pedagogical workers: the awakening of the teacher (the subject development)

Nevzorov M.N., Nevzorova M.A.

Eastern federal University

Deals with the issues of the unavailability of the mass worker of education of teacher training institutions and regional trains to change. Education of the 21st century in the aspect of mental processes, providing a full cycle of education. There is no subject of development in education. The problem of the goal is education. Futurization, digitalization, individualization in education. Pedagogical consciousness and the pedagogical practices. Pedagogical design as a way of pedagogical life. Meaningful logic of the meanings of the program of professional retraining of teachers.

Keyword: ready for change. Mental process. Subject of development. Goal-setting. Goal formation. The kiss. Futurization, digitalization, individualization. Logic of the program «management of pedagogical projects»

References

1. L.L. Lyubimov. What prevents our country to improve quality of school education? Questions of education – Higher School of Economics National Research University, 2011, No. 4.
2. The teacher in the modern world - the teacher of a new formation of https://studwood.ru/1064055/pedagogika/uchitel_sovremennom_mire_uchitel_novoy_formatsii
3. Ulanovsky A.M. Constructivism, radical constructivism, social konstruktсионizm: world as interpretation//psychology Questions, 2009, No. 2. Page 35-45. 2009.
4. Prigozhin A.I. Purposes and values. New methods of work with the future. M.: The publishing house "Has put" ANH, 2010,432 pages.
5. V.A. Grachev, I.V. Ilyin, A.D. Ursule, T.A. Ursule, A.I. Andreyev. Education for sustainable development in Russia: problems and
6. prospects (Expert and analytical report). – M.: Moscow editorial office of Uchitel publishing house; Publishing house of the Moscow university, 2017. – 207 pages.
7. M. Barber, M. Murshed. How to achieve steadily quality training at schools. Questions of education No. 3, 2008, S. 7-60.
8. M.N. Nevzorov. Pedagogical Chelovekovedeniye and pedagogical Chelovekovedeniye. In 2 parts: The monograph for heads of comprehensive schools, students of a pedagogical magistracy, graduate students, teachers motivators, heads of author's schools. DVFU publishing house, Vladivostok-Ussuriysk. 2017.

Моделирование процесса формирования оценочной компетенции будущих учителей в условиях дуального обучения

Селюков Роман Викторович,

первый заместитель директора АНО ДПО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», gvs@eureka.net

В статье рассматриваются методологические подходы к моделированию процесса формирования оценочной компетенции будущих учителей в условиях дуального обучения. Для разработки такой модели использован метод моделирования, методологическая ценность которого заключается в том, что во взаимосвязи с системным, деятельностным и компетентностным подходами он позволяет определять содержание, выбирать средства и формы образовательной деятельности в соответствии с поставленной целью. Поэтому в качестве методологического основания модели формирования оценочной компетенции будущих учителей в условиях дуального обучения выбраны и обоснованы системно-деятельностный, процессный, компетентностный подходы. Дуальное обучение предполагает взаимодействие образовательных учреждений общего и среднего профессионального образования в организации образовательного процесса, отборе содержания образования, определении соотношения теоретической и практической части, разработки образовательной программы, учебного плана, расписания.

Ключевые слова: методология, модель, оценочная компетенция, дуальная подготовка.

Профессиональная деятельность современного учителя сопряжена с постоянной необходимостью проведения оценочных процедур не только в их традиционной форме, но и применения таких альтернативных форм, как диагностика, мониторинг, экспертное оценивание, рейтинг, райтинг, организация самооценки и т.д. Практически все современные оценочные процедуры разработаны на основе применения автоматизированных информационных систем, что тоже порождает определенные требования к уровню сформированности оценочной компетенции учителя.

Анализ педагогических исследований по данной проблематике [1;4;10] и результаты опроса студентов Бурятского республиканского педагогического колледжа позволяют констатировать недостаточный уровень готовности будущих учителей к оценочной деятельности. Этот вывод подтверждают и результаты опроса учителей начальных классов. Так, из 250 опрошенных нами учителей начальных классов, имеющих стаж работы менее пяти лет, более 50 % испытывают актуальную потребность в повышении уровня оценочной компетенции.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что практический опыт оценивания образовательных достижений обучающихся приобретается учителем в основном при реализации самостоятельной профессиональной деятельности, что сказывается на объективности оценки образовательных достижений учащихся, соответственно, объективности выявления и оценки качества образования в целом.

Вполне очевидно, что подготовка учителя к реализации оценочной деятельности должна найти отражение в период их профессиональной подготовки. Однако весьма проблематично сформировать высокий уровень оценочной компетенции только в рамках учебных дисциплин. Этот процесс требует специальной организации учебной и производственной практики параллельно с теоретическим обучением, где студенту предоставляется возможность на основе полученных знаний сразу осуществить пробные практические действия, например, разработать программу оценки предметных, надпредметных и метапредметных результатов обучающихся, освоить способы разработки

контрольно - измерительных материалов, апробировать формы оценочной деятельности. Наиболее оптимальной для реализации такого подхода к формированию оценочной компетенции студента педагогического колледжа является дуальная форма обучения, сущность которой заключается во взаимодействии образовательных учреждений общего и среднего профессионального образования в организации образовательного процесса. В колледже студенты осваивают теоретические знания, а в школе – при непосредственном организационно- методическом сопровождении учителя вырабатывают умения эти знания переводить в практическую плоскость. Основная идея заключается в том, что практический период освоения полученных знаний не отсрочен во времени, как в традиционном обучении, а происходит здесь и сейчас, последовательно, а в отдельных случаях параллельно. Такая организация дуального обучения позволяет, наряду с процессом формирования оценочной компетенции будущих учителей, решать задачу повышения качества профессионального образования.

Все вышеизложенное подтверждает наше утверждение о том, что наиболее эффективно оценочная компетенция будущего учителя формируется в условиях дуального обучения.

Необходимо отметить, что в учебном плане подготовки будущих учителей на уровне среднего специального образования традиционно отводится определенное количество времени на прохождение учебной и производственной практики. Однако эти виды практик не совмещены с теоретическим обучением. Мы полагаем, что для организации процесса дуальной подготовки необходимо изменить, прежде всего, модель образовательного процесса, в которой бы была реализована возможность освоения теоретического материала в условиях реального учебного процесса в общеобразовательной школе.

Для разработки такой модели мы использовали метод моделирования, методологическая ценность которого заключается в том, что во взаимосвязи с системным, деятельностным и компетентностным подходами он позволяет определять содержание, выбирать средства и формы образовательной деятельности в соответствии с поставленной целью.

Отметим, что в педагогической науке метод педагогического моделирования рассматривается как метод создания и исследования моделей, которые позволяют получить новое знание, новую целостную информацию об объекте [8].

При моделировании формирования оценочной компетенции будущего учителя за основу были приняты методологическая последовательность действий, разработанная А.Н. Дахиным:

1) подбор методологических оснований для разработки модели на основе изучения имеющегося теоретического и практического опыта, проведение качественного описания предмета исследования;

2) создание гипотезы и определение задач проведения исследования для подтверждения (опро-

вержения) выдвинутой гипотезы;

3) создание окончательного варианта модели с уточнением взаимосвязей между основными частями исследуемого объекта, распознавание параметров объекта и критериев оценки изменения данных параметров, подбор подходящих методик измерения;

4) использование модели в педагогическом эксперименте;

5) определение валидности модели при выполнении поставленных задач;

6) проведение содержательной интерпретации результатов реализации модели [2].

Методологическим основанием нашей модели процесса формирования оценочной компетенции будущего учителя явились системный, деятельностный, процессный и компетентностный подходы.

Системный подход позволил нам определить логику процесса на методологическом уровне. Являясь главным теоретическим основанием организации и регуляции учебной деятельности, он позволяет представить формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа как систему, состоящую из совокупности подсистем, включающих в себя цели, содержание, деятельность, анализ и корректировку результатов данного процесса.

Исходя из предмета нашего исследования деятельностный подход позволил определить основные виды деятельности, благодаря которым происходит развитие оценочной компетенции будущего учителя: образовательная - проектировочная, научно - исследовательская, организационно - технологическая, творческая, практическая, диагностическая, позволяющие осуществить формирование знаний, умений, способов деятельности, способностей и готовности к оцениванию результатов обучения.

Компетентностный подход, заключающийся в организации управления процессом формирования оценочной компетенции, позволил произвести отбор содержания, задач поэтапного формирования оценочной компетенции.

Процессный подход был использован при определении логики нашего исследования на практическом уровне. В ее основу положен принцип достижения качества по циклу Деминга - Шухарта [6], основными составляющими которого выступают звенья цепи: планирование - осуществление - проверка - действие.

Этап планирования образовательного процесса предусматривает проведение специальной входной диагностики исходного состояния оценочной компетенции студентов. Результаты диагностики являются основанием отбора содержания предметной подготовки и его адаптации к особенностям контингента студентов, выбора форм организации обучения.

На этапе формирования оценочной компетенции студентов реализуются образовательно - проектировочная, научно - исследовательская, организационно- технологическая, творческая, практическая и диагностическая виды деятельности. При

этом осуществляется мониторинг, с целью своевременного выявления проблемных зон в организации образовательного процесса, выборе форм и методов обучения и внесения оперативных корректив в содержание и последовательность деятельности.

На этапе анализа результатов выполнения предыдущих этапов определяется уровень сформированности и качество оценочной компетенции студента, степень выполнения поставленных задач, а также доминирующие причины выявленных недостатков.

На этапе корректировки принимаются меры по устранению выявленных недостатков и предотвращению возможности повторения явлений.

Таким образом, обозначенные методологические подходы позволяют приступить к разработке процессуальной модели формирования оценочной компетенции будущего учителя и определить систему принципов:

принцип целеполагания, определяющий постановку цели формирования оценочной компетенции будущего учителя в соответствии с целями профессиональной подготовки на уровне среднего профессионального образования;

принцип непрерывности, предусматривающий взаимосвязь этапов теоретической и практической подготовки в формировании оценочной компетенции;

принцип интеграции, позволяющий установить взаимосвязь между содержанием отдельных предметов на основе междисциплинарного знания;

принцип личностной ориентации, обеспечивающий формирование оценочной компетенции будущего учителя с учетом его индивидуальных способностей и личностных особенностей.

Отметим, что формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа на основе дуального обучения связано с необходимостью выполнения определенных условий:

- учет комплекса психологических компонентов, в том числе личностных и психологических особенностей студента, определяющих успешность формирования оценочной компетенции. Целевая установка данного условия - развитие способности к творческому росту и личностному самосовершенствованию, саморазвитию;

- применение дифференцированного подхода к повышению продуктивности учебной деятельности через определение содержания, методов, форм организации дуального обучения, ориентированных на личностное саморазвитие.

На основе вышеизложенной методологической логики мы определили структуру модели, состоящую из четырех взаимосвязанных блоков: целевой, функциональный, организационно-содержательный и диагностико-результативный. Выделение структурных блоков является необходимым условием формирования оценочной компетентности будущих учителей в условиях дуальной подготовки.

Целевой блок модели является системообразующим, определяющим функции остальных блоков. При определении цели формирования оце-

ночной компетенции будущего учителя в условиях дуального обучения мы исходили из анализа государственного заказа на подготовку специалиста, отраженного в таких нормативно-правовых документах, как Федеральный Закон № 73-ФЗ «Об образовании в РФ» [11], Национальная доктрина образования в Российской Федерации [12] и др.

Целью выступает формирование оценочной компетенции студента в процессе дуальной подготовки как целостной системы, характеризующей уровень и способность будущего учителя к осуществлению оценочной деятельности.

Организационно-содержательный блок модели определен структурой оценочной компетенции, которая, в свою очередь, представляет собой совокупность трех компонентов: когнитивного, операционального (деятельностного), личностного (ценностно-эмоционального).

Когнитивный компонент определяет наличие у студента культуры знаний об оценочной деятельности, средствах, методах, способах оценивания в школьном образовании; о сущности, структуре и содержании оценочной деятельности учителя.

Операциональный компонент представляет набор 3 групп оценочных умений (умения планировать оценочную деятельность; умения отбора и разработки контрольно-оценочных и диагностических материалов; умения реализации воспитательных и мотивационных функций оценки) и способностью выбора правильных действий в проблемной оценочной ситуации.

Критериями и показателями *операционального компонента* выступают уровень владения оценочными умениями и выбора правильных действий в проблемной оценочной ситуации, что предполагает демонстрацию уровня сформированности оценочной компетенции в конкретной образовательной ситуации.

Личностный компонент характеризуется ценностным отношением к оценочной деятельности.

Функциональный блок является центральным звеном модели. Понятие «функция» рассматривается в нашем исследовании как деятельность, обязанность, работа [9]. При определении содержания данного блока мы исходили из содержания основных функций оценочной компетенции:

- гностической, обеспечивающей овладение студентом знаниями в области оценочной деятельности, необходимыми для организации профессиональной деятельности;

- прогностической, определяющей умение планировать собственную оценочную деятельность на основе прогнозирования и предвидения ее результатов;

- организационной, включающей действия по реализации поставленных задач, корректировку деятельности;

- коммуникативной, обеспечивающей организацию продуктивного взаимодействия учителя и учащихся, создание необходимого информационного поля в процессе дуальной подготовки;

- рефлексивной, обеспечивающей направленность личности на самопознание, овладение норм

профессиональной этики, осознание собственной оценочной деятельности.

Отметим, перечисленные функции присущи всем блокам модели, но при этом в каждом блоке присутствует ведущая функция. Так, например, в целевом блоке - это целеполагающая, в организационно-содержательном – организационная, в диагностико - аналитической- аналитическая и корректирующая функции.

Организационно-содержательный блок модели включает определение содержания образовательного процесса: содержание профессиональной программы в части формирования оценочной компетенции, соотношения аудиторных и внеаудиторных занятий, содержание квазипрофессиональной деятельности, самостоятельной работы, педагогической практики, включая деятельность по организации мониторинга и различных видов диагностики. Здесь также определяется перечень информационных ресурсов для оптимизации образовательного процесса. По сути, в данном блоке реализуется программа формирования оценочной компетенции будущего учителя.

Первый (теоретический) этап реализации программы предполагает усвоение студентами категориально-понятийного аппарата оценочной деятельности, основных направлений построения общероссийской системы оценки качества образования, современных подходов к объективной оценке учащихся, применения тестирования в образовании, классификации тестов и тестовых заданий, целей и порядка проведения государственной итоговой аттестации в виде всероссийских проверочных работ, единого государственного экзамена; механизмов проведения международных исследований по оценке качества образования. Таким образом у студентов формируется понятие «оценочная деятельность».

Второй этап (практико - технологический) реализуется на лабораторных, практических занятиях и стажерской пробе непосредственно в общеобразовательной организации. Цель данного этапа заключается в овладении навыками анализа требований образовательных стандартов, разработки критериев к контрольно - измерительным материалам для оценки учебных достижений учащихся; отбора и разработки оценочных средств для различных возрастных категорий учащихся, использования современных информационных и коммуникационных технологий в проведении оценочных процедур; формирование навыков интерпретации результатов диагностики учебных достижений учащихся, соотнесения их с реальными возможностями каждого ребенка, развитие умений организации формирующего оценивания на занятиях.

На втором этапе студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность, выполняют оценочную деятельность и сталкиваются с теми же проблемами, что и настоящий учитель. На данном этапе студенты осваивают все действия по организации мониторинга и диагностики, знакомятся с операциями управляющих действий (планирование и корректировка), в результате чего

формируют навыки выстраивания развернутого алгоритма оценочных действий.

Третий, профессионально - деятельностный этап, подразумевает организацию самостоятельной работы студентов с методической, научной литературой, различными источниками информации, использование интерактивных средств, методов самоанализа и самооценки. Этот этап направлен на формирование самостоятельности, навыков самоанализа, самовосприимчивости, самооценки, саморегуляции; формирование умений разрабатывать новые формы оценивания, осуществлять самоконтроль (рефлексию), находить решения ситуативных задач, организовывать самостоятельный поиск ответов в проблемных ситуациях и ситуациях выбора, проявлять способность оценивать собственную оценочную деятельность.

Диагностико - результативный блок модели. На данном этапе производится анализ достигнутых результатов, их сравнение с прогнозными данными, делаются выводы и формируется план реализации корректирующих действий.

Эффективность формирования оценочной компетенции студентов в дуальном обучении зависит от качества взаимосвязи и соотношения теоретической и практической подготовки. Основными факторами формирования оценочной компетенции в процессе дуального обучения являются:

- создание субъектного пространства практикантов как определенной среды их личностно - профессиональной активности и развития для овладения разнообразными видами и формами педагогической деятельности и социально-ролевых отношений при использовании индивидуально - дифференцированного профессионального маршрута педагогической практики;

- тьюторское сопровождение педагогической практики, направленное на проектирование личностно - профессионального развития студентов, предупреждение и преодоление препятствий, негативных проявлений в учебно-профессиональной деятельности;

- обеспечение взаимосвязи адаптационного, организационно - воспитательного, учебно – методического этапов педагогической практики, направленных на овладение определенным опытом оценивания (знаниями, эмоционально - чувственными переживаниями, практическими действиями).

Комплексный характер дуального обучения проявляется в том, что в практической части, совмещенной с обучением, студент выполняет все функции и виды деятельности педагога: проводит пробные уроки, экскурсии, другие виды занятий (в зависимости от специальности); реализует современные формы воспитательной работы, проводит индивидуально-коррекционную работу с детьми, выступает в роли руководителя кружка, вступает в контакт с родителями, решает по мере необходимости вопросы с администрацией образовательного учреждения, работает с документацией, осуществляет процедуры оценивания.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что разработанная процессная модель формирования

оценочной компетенции студента в условиях дуальной подготовки может стать действенным механизмом эффективного формирования оценочной компетенции будущих педагогов.

Литература

1. Бычик, С.А. Контрольно - оценочная деятельность педагога колледжа как средство повышения профессиональной компетентности. - автореф. дисс.... канд. пед. наук./ С.А. Бычик - Челябинск, 2013. - 24 с.

2. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование [Текст]: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

3. Ершова Н. Н. Управление формированием профессиональных компетенций в колледже на основе педагогического мониторинга –автореф. канд. дисс. – Тольяти, 2016- 27с.

4. Заруба Н. А, Кожевникова Э. Э. Модель развития оценочной компетентности учителей в системе повышения квалификации как фактор сохранения здоровья школьников[Текст]: статья- Вестник КЕМГУКИ, 2012., №21, с. 159-169

5. Жемчугов А.М., Жемчугов М.К. Цикл PDCA Деминга. Современное развитие [Текст] статья/ А.М. Жемчугов, М.К. Жемчугов Научно- практический журнал «Проблемы экономики и менеджмента» №2 (54)-с.3-29

6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. / [Текст]: И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.

7. Кушнир Ю.З. Методология и методы педагогического исследования [Текст]: учебно-методическое пособие.- Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

8. Лодатко, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов [Текст]: монография / Е. А. Лодатко. — Славянск : СГПУ, 2010. — 148 с.

9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

10. Примеров, Д.А. Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза.- автореф. дисс.... канд. пед. наук./Д.А. Примеров. - Екатеринбург, 2012. –

11. Федеральный Закон № 73-ФЗ «Об образовании в РФ»

12. Национальная доктрина Российского образования [Текст] / М.: Изд-во МО РФ, 2006. - 86 с.

Modeling of process of formation of estimated competence of future teachers in the conditions of dual training Selyukov R.V.

Institute of problems of educational policy "Eureka"

The article considers methodological approaches to modeling the process of forming the evaluation competence of future teachers in conditions of dual training. To develop such a model, a modeling method is used whose methodological value is that, in conjunction with the system, activity and competence approaches, it allows you to determine the content, choose the means and forms of educational activity in accordance with the goal. Therefore, as a methodological basis of the model for forming the evaluation competence of future teachers in conditions of dual training, the system-activity, process, competence approaches have been selected and justified. Dual training involves the interaction of educational institutions of general and secondary vocational education in the organization of the educational process, selecting the content of education, determining the correlation between the theoretical and practical part, developing an educational program, curriculum, timetable.

Key words: methodology, model, evaluation competence, dual preparation.

References

1. Bychik, S.A. Kontrolno - estimated activity of the teacher of college as means of increase in professional competence. - автореф. yew edging. пед. sciences. / S.A. Bychik - Chelyabinsk, 2013. - 24 pages.
2. Dakhin, A. N. Pedagogical modeling [Text]: monograph / A.N. Dakhin. – Novosibirsk: Publishing house НИПКиПРО, 2005. – 230 pages.
3. Yershov N. N. Management of formation of professional competences of college on the basis of pedagogical monitoring – автореф. edging. yew. – Togliatti, 2016 - 27 pages.
4. Zaruba N. And, Kozhevnikova E.E. Model of development of estimated competence of teachers of the system of professional development as factor of maintaining health of school students [Text]: article - Bulletin КЕМГУКИ, 2012., No. 21, page 159-169
5. Zhemchugov A.M., M.K. Pearls. Cycle PDCA Deminga. Modern development [Text] article / A.M. Zhemchugov, M.K. Zhemchugov the Scientific practical magazine "Problemy Ekonomiki I Menedzhmenta" No. 2 (54) - page 3-29
6. Winter, I.A. Klyuchevye of competence as a productive and target basis of competence-based approach in education. / [Text]: I.A. Zimnyaya. - M.: Research center of problems of quality of training of experts, 2004. - 40 pages.
7. Kushnir Yu.Z. Methodology and methods of a pedagogical research [Text]: educational and methodical grant. - Mogilev: MSU of A.A. Kuleshov, 2001. – 66 pages.
8. Lodatko, E. A. Modeling of pedagogical systems and processes [Text]: monograph / E.A. Lodatko. — Sloviansk: SGPU, 2010. — 148 pages.
9. Ojegov S.I. Explanatory dictionary of Russian. – M.: AZ, 1995. – 928 pages.
10. Examples, D.A. Formation of estimated competence of students of pedagogical higher education institution. - автореф. yew edging. пед. sciences. / D.A. Primerov. - Yekaterinburg, 2012. –
11. The federal Law No. 73-FZ "About education in the Russian Federation"
12. National doctrine of Russian education [Text] / M.: MO Russian Federation publishing house, 2006. - 86 pages.

Педагогический анализ практики обучения курсантов военных вузов стрельбе из личного оружия

Федак Евгений Иосифович

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики

ФГКВУ ВПО «Военный университет» МО РФ, fed-reab@mail.ru

Падури Денис Федорович

соискатель кафедры педагогики, ФГКВУ ВПО «Военный университет» МО РФ, den.padurin@yandex.ru

В статье проводится анализ процесса обучения курсантов военных вузов стрельбе из личного оружия. Установлено, что освоение знаний, формирование умений и навыков обращения с оружием в военных вузах условно осуществляется в три этапа: первый (начальный) - в рамках общевоенной подготовки до принятия военной присяги; второй (основной) - на первом-третьем курсах обучения, где формируется «базовый» уровень огневой подготовленности, необходимый для выполнения огневых задач в составе взвода; третий (сопроводительный) - на четвертом и пятом курсах, где совершенствуется индивидуальная огневая выучка и формируется способность в выполнении огневых задач в составе подразделения. Несмотря на достаточно структурированную систему огневой подготовки, в военных вузах выявлены особенности обучения, обуславливающие противоречия: субъектно-познавательного характера (между требованиями к уровню огневых способностей обучающихся и уровнем их познавательных возможностей осваивать в установленное время необходимый объем учебной информации и действий); организационно-методического характера (между групповой формой организации учебно-тренировочных занятий по огневой подготовке и необходимостью индивидуального подхода в обучении стрельбе отстающих и наиболее подготовленных курсантов) и квалификационного характера (между требованиями к эффективности педагогической деятельности и уровнем квалификации преподавательского состава кафедр). Авторы предполагают, что рост эффективности процесса обучения стрельбе из личного оружия будет возможен при оптимизации процесса огневой подготовки курсантов военных вузов на третьем (сопроводительном) этапе, за счет дифференциации обучения по уровню огневой выучки (низкий, достаточный, высокий) и комплексного применения методик, синтезирующих научный потенциал существующих педагогических технологий обучения и инновационных технических средств обучения стрельбе.

Ключевые слова: обучение стрельбе, огневая подготовка, личное оружие, курсанты военных вузов.

Актуальность. Стрелковое оружие продолжает являться основным элементом боевой экипировки военнослужащего и представляет собой средство для ведения огня и поражения противника при решении локальных огневых задач. Практика использования и применения стрелкового оружия сегодня, связанна с защитой интересов страны и ее граждан от непрекращающихся террористических угроз со стороны радикально настроенных лиц и незаконных вооруженных формирований, в том числе и за пределами границ нашего государства. Исходя из этого, формирование устойчивых способностей в умелом и результативном применении боевых возможностей штатного оружия является важной педагогической задачей в профессиональном образовании военных кадров.

Фундамент огневой компетентности офицеров закладывается в военных вузах страны. Как свидетельствуют результаты исследований, уровень огневой подготовленности выпускников по итогам обучения в военных вузах позволяет выполнять поставленные перед ними служебные и боевые задачи. Стоит отметить, что начинающие офицеры уверенно демонстрируют устойчивые умения и навыки в стрельбе из индивидуального и группового оружия, но вместе с тем, как показывает опыт проведения учебных стрельб, испытывают трудности в стрельбе из личного оружия¹. В частности, одни офицеры показывают недостаточно устойчивые результаты в процессе стрельбы по мишеням при выполнении сложных упражнений (с места или в движении, когда время на стрельбу ограничено), другие, даже при стрельбе из статического положения (когда время на стрельбу достаточно для выполнения точного прицельного выстрел).

Подобное противоречие потребовало предметного изучения практики обучения курсантов военных вузов стрельбе из личного оружия, выявлению причин, снижающих эффективность исследуемого процесса.

Теоретическая разработанность. В конце прошлого и начале нынешнего века поиском педагогических решений проблемы совершенствования огневой подготовки в различных силовых ведомствах страны занимались А.А. Хвастунов, А.И. Щи-

¹ Под личным оружием военнослужащего понимается штатное стрелковое оружие (как правило, пистолет), предназначенное для ведения огня и поражения противника на коротких расстояниях.

пин, В.А. Торопов, А.И. Агошков, И.В. Ураков и др. Проблемы формирования двигательных навыков и умений в стрельбе из боевого и спортивного оружия рассматривали Е.В. Варопаева, А.А. Саутин, Ю.Б. Ленева, А.Ф. Мачула и др. Вопросам эмоциональной и психологической устойчивости при применении оружия в различных условиях обстановки посвящены труды А.Н. Блеера, А.Ф. Скворцова, Д.С. Завирохина, Р.А. Солоницына и др. Проблемы совершенствования качества обучения и подготовки стрелков с применением технических средств обучения раскрываются в работах В.А. Ревенко, В.Н. Витольника, В.Н. Типушкина и др. Приемы практической стрельбы из пистолетов описаны российскими методистами А.И. Петровым и В.А. Крючиным.

Анализ работ, затрагивающих исследуемую проблематику, позволил установить, что процесс обучения стрельбе из личного оружия является достаточно трудоемким, сложным и специфичным и требует значительного ресурса времени на упражнения и тренировки [6]. Процесс обучения стрельбе из пистолета, в отличие от обучения стрельбе из автомата, пулемета либо винтовки, имеет ряд особенностей. Например, стрельба из пистолета осуществляется, как правило, из положения стоя и без упора, при этом оружие приходится удерживать на вытянутой руке (руках), прилагая определенные физические усилия. Короткий ствол оружия требует более точного выполнения всех элементов техники производства выстрела, поскольку даже самое незначительное отклонение оси канала ствола, вызванное неточностью в прицеливании, отработке спуска курка с боевого взвода, ритме дыхания, тремором рук, приводит к промаху при выстреле.

Методика исследования. Методика решения задачи по выявлению причин, снижающих эффективность процесса обучения стрельбе из личного оружия курсантов военных вузов, была основана на системном анализе и опиралась на труды В.П. Давыдова [7], описывающие методологию подобных педагогических исследований. Исходя из этого: проведен анализ нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных организаций военного профиля; изучены требования, предъявляемые к уровню огневой подготовленности выпускников, рассмотрены формы и методы обучения стрельбе; изучены и проанализированы учебные программы дисциплин, осуществляющие огневую подготовку курсантов; определено состояние учебной и материально-технической базы. Такая методологическая последовательность исследования, а также анализ экспертных мнений позволили составить более полное представление о состоянии рассматриваемого процесса в реальной педагогической практике и выявить некоторые особенности, присущие процессу огневой подготовки курсантов в военных вузах. Исследование заявленной проблематики проводилось в военных вузах пограничного профиля.

Результаты исследования. Исследованием установлено, что обучение курсантов военных ву-

зов стрельбе из личного оружия организуется и проводится в рамках требований законодательной нормативной правовой базы [9, 10, 11, 12, 13], на основе наставлений и руководств по стрелковому делу [2] с использованием специальных и ведомственных дидактических источников [3, 4, 5, 8], и осуществляется по разработанным рабочим программам и тематическим планам изучения дисциплин, осуществляющих огневую подготовку.

Изучение и анализ руководящих документов, научной и методической литературы посвященной методике огневой подготовки, свидетельствует, что ее методами являются определенные способы и пути решения конкретной задачи по эффективному усвоению теоретических знаний, формированию на их основе практических умений и навыков в действиях с оружием. Исходя из этого, в качестве базовой основы методологического построения процесса огневой подготовки, принимается следующая последовательность обучения: вначале усвоение знаний о материальной части конкретного образца оружия и правил его эксплуатации, далее формирование умений и навыков в приемах стрельбы, а затем их практическое применение на практике, реализуемое в ходе выполнения упражнений учебных стрельб [7, С. 86].

Процесс обучения стрельбе в военных вузах имеет свою структуру, содержание, логику, методы и формы учебных и учебно-тренировочных занятий, опирается на общепедагогические принципы обучения и подготовку военных кадров. При этом учебно-тренировочный цикл обучения устанавливает следующие формы обучения – учебные занятия, тренировки (стрелковые и огневые) и стрельбы. Где, занятия по огневой подготовке являются формой обучения, при которой основным содержанием выступает сообщение обучающимся новой информации (о материальной части используемого оружия и его боевых возможностей и др.), а также изучения правил, приемов и действий, характерных для той или иной деятельности военнослужащих в составе подразделения. Тренировка (стрелковая, огневая) – это форма обучения, основным содержанием которой является многократное повторение обучающимися приемов и действий в целях приобретения, закрепления и совершенствования умений и навыков в действиях с оружием. Стрельбы – форма обучения, содержанием которой является закрепление и проверка выработанных на занятиях и тренировках умений и навыков, посредством практического самостоятельного ведения огня.

Оценка огневых способностей в процессе обучения осуществляется в результате контроля усвоения знаний (оценка теории) путем решения обучающимися тестов, письменных задач, проведением преподавателем бесед или опросов во время учебных занятий и в период проведения контрольных работ, зачетов и экзаменов. Контроль сформированных умений обращения с оружием осуществляется путем сдачи соответствующих нормативов по огневой подготовке, где проверке подлежит способность обучающегося за опреде-

ленное время принимать изготовку для стрельбы, осуществлять разборку или сборку оружия, снаряжать магазин патронами. Контроль сформированных умений и навыков стрельбы (оценка практики) осуществляется в результате проведения стрельб, где оценка осуществляется по достигнутым результатам учебной практики стрельбы (количестве пораженных мишеней и достоинству (качеству) в них пробоин).

Дидактическими средствами в обучении стрельбе являются наставления и руководства по стрелковому делу, плакаты и стенды для изучения материальной части оружия, приемов и правил стрельбы, другие учебные, учебно-методические и наглядные пособия, одобренные к использованию в военном ведомстве. Материально-технической базой для качественной организации процесса огневой подготовки являются учебное оружие и боеприпасы, стрелковые тренажеры, командирские ящики (с приборами и приспособлениями для обучения приемам и правилам стрельбы) и прицельные станки. Учебная база предусматривает наличие в военном вузе оборудованных огневых городков, специализированных классов, классов стрелковых тренажеров, мест для чистки оружия и снаряжения магазинов, стрелковых тиров и стрельбищ.

Анализ практики обучения стрельбе в военном вузе

Обучение курсантов в военном вузе начинается с лагерного сбора (по-другому, курса молодого бойца) на котором, до принятия военной присяги, осуществляется общевоинская подготовка. Учебные занятия по огневой подготовке предусмотрены в объеме до 1 зачетной единицы. Программа общевоинской подготовки направлена обеспечить начальный уровень огневой выучки, который необходим для выполнения повседневных служебных и простых огневых задач. Далее, изучение других образцов оружия, состоящих на вооружении подразделений ВС РФ, основ и правил стрельбы, привитие умений и навыков в действиях с оружием и их совершенствование происходит в ходе плановых учебных занятий, в объеме зачетных единиц, установленных рабочим учебно-тематическим планом, отводимых на дисциплину.

Как показывает анализ рабочих программ и тематических планов, освоение новых тем завершается на третьем курсе, поскольку в процессе проводимых занятий, тренировок и стрельб с первого по третий курс, курсанты должны получить необходимый набор знаний, навыков и умений в действиях с оружием, а далее в рамках плановых и систематических занятий на четвертом и пятом курсах поддерживать их в устойчивом состоянии, вариативно применяя в решении различных огневых задач при выполнении разнообразных упражнений учебных стрельб (самостоятельно, в составе боевой пары и в составе подразделения).

Исходя из этого, получение и усвоение знаний, формирование умений и навыков обращения с оружием у курсантов военных вузов условно осуществляется в три этапа:

первый (начальный) - в рамках общевоинской подготовки до принятия военной присяги, где обучающиеся осваивают базовые знания и умения обращения с оружием, обеспечивающие «начальный» уровень огневой подготовленности, необходимый для выполнения служебных и простых огневых задач, свойственных для рядового солдата, вооруженного индивидуальным оружием;

второй (основной) – первый–третий курс обучения, в ходе которого курсанты военного вуза осваивают образцы оружия, состоящего на вооружении ВС РФ, основы и правила стрельбы, получают практику ведения огня и поражения целей в различных условиях. Данный этап нацелен на освоение новых знаний и формирование умений и навыков в действиях с оружием, обеспечивая «базовый» уровень огневой подготовленности, необходимый для выполнения огневых задач вооружением в составе взвода.

третий (сопроводительный) – четвертый–пятый курс, этап совершенствования индивидуальной огневой выучки в выполнении огневых задач в составе подразделения. Учебные занятия на данном этапе проводятся в форме огневых тренировок и стрельб на фоне усиленных физических нагрузок, закрепляя «базовый» и формируя «высокий» уровень огневой подготовленности выпускника военного вуза.

Обучение курсантов стрельбе из личного оружия осуществляется на втором этапе, а закрепление сформированных навыков и умений, предусматривается на выпускных курсах обучения.

Несмотря на достаточно структурированную систему огневой подготовки, анализ результатов учебных стрельб курсантов четвертого курса показывает, что более трети имеют неустойчивые показатели в стрельбе из личного оружия. В таких условиях «третий этап», предназначенный для закрепления и совершенствования сформированных умений и навыков, становится для таких курсантов бессмысленным, поскольку усложнение условий стрельбы не приводит к росту результата, а в последующем снижает мотивацию стрелка осваивать данный тип оружия.

Предметно исследуя практику обучения стрельбе курсантов военных вузов, выявлен ряд характерных особенностей, оказывающих влияние на качество огневой подготовки.

Во-первых, на учебных занятиях (на которых раскрываются ключевые вопросы техники производства выстрела, приемы и правила стрельбы), по объективным причинам (служба в наряде (карауле), подготовка к службе, выполнение административно-хозяйственных задач, командировки, отпуск, болезни) присутствует не весь личный состав учебных групп. При этом содержание учебных занятий, на которых отрабатываются ключевые действия в технике производства результативного выстрела, а также осуществляется формирование требуемых умений и навыков в действиях с личным оружием, отсутствующим на занятиях курсантам с помощью прочтения на самоподготовке учебной литературы, не восстановить.

Во-вторых, исходный уровень физических и интеллектуальных способностей курсантов в учебной группе, мотивационный настрой является разнообразным, некоторым курсантам достаточно учебного времени для освоения учебной программы, другим необходимо дополнительное время на изучение учебного материала, выполнение упражнений и тренировок с оружием для формирования и закрепления умений и навыков в действиях с ним.

В-третьих, численность учебных групп курсантских подразделений превышает двадцать и более человек, исходя из этого в огневой подготовке курсантов превалирует групповые (поточные) формы обучения и ориентация преподавателей «на среднего» обучающегося. Учебные занятия со стрельбой проводится в составе смен (стрельба по командам руководителя стрельбы осуществляется одновременно сразу же несколькими стрелками), исключается возможность индивидуального подхода к отстающим и к наиболее подготовленным стрелкам. Фактически, из отведенного учебного времени на занятие со стрельбой, сама стрельба может осуществляться в рамках выполнения двух–трех серий упражнений стрельбы и происходит в течение 5-10 минут, остальное время курсант находится в режиме ожидания своей очереди для стрельбы или дожидается ее общего окончания.

В-четвертых, ограничения в количестве боеприпасов для проведения учебных стрельб. Количество боеприпасов, планируемое для проведения учебных стрельб, является не всегда достаточным для качественного формирования и поддержания на высоком уровне умений и навыков в стрельбе. Практический опыт показывает, что ограничения в расходе боеприпасов при проведении занятий со стрельбой не всегда позволяют курсантам достигать целей обучения, то есть либо закреплять достигнутый результат путем повторной стрельбы, либо выполнять повторно стрельбу в случае неудовлетворительного результата для выявления и устранения ошибок в действиях с оружием.

В-пятых, уровень огневой подготовленности выпускников военных вузов напрямую зависит от квалификации преподавателей, осуществляющих их огневую подготовку. Существующие требования к аккредитации образовательных организаций, в том числе военного профиля, предполагают наличие ученых степеней и званий у профессорско-преподавательского состава кафедр военно-профессионального блока, что в последнее время стало ключевым в конкурсном отборе кандидатов на замещение вакантных должностей. Подобное положение дел приводит к тому, что преподавателями становятся офицеры, не всегда обладающие достаточным практическим и методическим опытом в вопросах обучения стрельбе из личного оружия.

Проведенный анализ военно-методической литературы позволил проанализировать имеющиеся и применяемые методики огневой подготовки. Установлено, что универсальных методик, позволяющих массово добиться высоких результатов у различных категорий обучающихся стрельбе, нет.

Известные методисты описывают личный опыт подготовки стрелков, а также предлагают применение различных приемов и способов для формирования требуемых в стрельбе умений и навыков, и убеждены, что высокого результата можно достичь лишь при индивидуальном подходе к каждому стрелку, творчески используя научный потенциал существующих технологий обучения и инновационные технические средства.

Заключение. Таким образом, анализ практики обучения курсантов военных вузов стрельбе из личного оружия свидетельствует, что исследуемому процессу присущи следующие *противоречия*:

- между требованиями к уровню огневых способностей обучающегося и уровнем его познавательных возможностей, не позволяющих в установленное время освоить необходимый объем знаний, сформировать требуемые умения и навыки в действиях с личным оружием для достижения высоких результатов в его применении и использовании;

- между групповой формой организации учебно-тренировочных занятий по огневой подготовке и необходимостью индивидуального подхода в обучении стрельбе как отстающих, так и наиболее подготовленных курсантов;

- между требованиями к эффективности педагогической деятельности и уровнем квалификации преподавательского состава кафедр, осуществляющих обучение курсантов стрельбе из личного оружия.

Признавая существующий опыт обучения стрельбе курсантов военных вузов, стоит отметить, что ресурсом повышения результативности в стрельбе из личного оружия может стать особая организация огневой подготовки на третьем (сопроводительном) этапе обучения, основанная на дифференциации обучения по уровню огневой выучки (низкий, достаточный и высокий), а также синтезе использования научного потенциала существующих педагогических технологий и современных технических инноваций, ускоряющих процессы формирования умений и навыков в действиях с личным оружием.

Литература

1. Давыдов, В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
2. Наставление по стрелковому делу. Основы стрельбы из стрелкового оружия. – М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1970. – 176 с.
3. Огневая подготовка: учебник / под общ. ред. канд. юрид. наук Н.В. Румянцева. – Москва: ЦОКР МВД России, 2009. – 672 с.
4. Огневая подготовка: учебник / под ред. В.В. Забирана. – Москва: Граница, 2012. – 368 с.
5. Огневая подготовка: учебник / под редакцией В.Н. Миронченко. – Москва: Военное издательство, 2009 – 416 с.
6. Падури, Д.Ф. Сущность и структура навыка стрельбы в огневой подготовке военнослужащих /

Д.Ф. Падури́н, Ф.Д. Рассказов // Казанская наука. – Казань: Изд-во «Казанский Издательский Дом», 2016. – № 5. – С. 115-117.

7. Рассказов, Ф.Д. Педагогические особенности огневой подготовки подразделений, осуществляющих пограничную деятельность / Ф.Д. Рассказов, Д.Ф. Падури́н // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С.85–88.

8. Торопов, В.А. Огневая подготовка : учебник / В.А. Торопов. – Москва : Объединённая редакция МВД России, 2004. – 400 с.

9. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» № 323-ФЗ от 21.11.2011 г.

10. Федеральный закон от 13 декабря 1996 года «Об оружии» № 150-ФЗ. – Москва : Омега-Л, 2015. – 32 с.

11. Федеральный закон от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе». – Москва : Омега-Л, 2016. – 64 с.

12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ – М.: издательство «Омега-Л», 2017. – 142 с.

13. Федеральный закон от 7 февраля 2011 года «О полиции» №3-ФЗ. – Москва : Питер, 2011. – 96 с.

Pedagogical analysis of military schools cadets training practice of personal weapons shooting

Fedak E.I., Padurin D.F.

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The article analyzes the process of training cadets of military high schools for firing from personal weapons. It is established that the mastering of knowledge, the formation of skills and skills in the use of weapons in military universities are conditionally carried out in three stages: the first (initial) - in the framework of the all-military training prior to the adoption of the military oath; the second (main) - in the first or third year of training, where the "base" level of fire preparedness is formed, which is necessary for performing fire missions being a part of the platoon; the third (accompanying) - in the fourth and fifth courses, where individual fire training is being improved and the ability to perform fire tasks being a part of the unit is being formed. Despite the rather structured system of fire training, the military institutions of higher education have revealed the peculiarities of training causing contradictions: subjective-cognitive character (between the requirements for the level of firing abilities of the cadets and the level of their cognitive abilities to master the necessary volume of educational information and actions at the set time); organizational-methodical character (between the group form of the organization of training exercises for fire practice and the need for an individual approach in training the lagging behind cadets and the most trained cadets) and the qualification character (between the requirements for the effectiveness of pedagogical activity and the level of qualification of the teaching staff of the departments).

The authors suggest that the increase in the effectiveness of the training process for firing from personal weapons will be possible with the optimization of the process of fire training of military cadets at the third (accompanying) stage, through the differentiation of training in the level of fire training (low, sufficient, high) and the integrated application of methods synthesizing scientific potential of existing pedagogical technologies of education and modern technical means and innovations.

Keywords: shooting training, fire training, personal weapons, military cadets.

References

1. Davydov, V.P. Metodologiya and technique of a psychology and pedagogical research / Accusative Davydov, P.I. Obratsov, A.I. Uman. – M.: Lagos, 2006. – 128 pages.
2. Manual on shooting business. Firing bases from small arms. – M.: Military publishing house of the Ministry of Defence of the USSR, 1970. – 176 pages.
3. Fire preparation: the textbook / under a general edition a band. юрид. N.V. Rummyantsev's sciences. – Moscow: TsOKR Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2009. – 672 pages.
4. Fire preparation: the textbook / under the editorship of V.V. Zabiran. – Moscow: Boundary, 2012. – 368 pages.
5. Fire preparation: the textbook / under V.N. Mironchenko's edition. – Moscow: Military publishing house, 2009 – 416 pages.
6. Padurin, D.F. Sushchnost and structure of skill of firing in fire preparation of servicemen / F. Padurin, F.D. Rasskazov//Kazan science. – Kazan: Kazan Publishing House publishing house, 2016. – No. 5. – Page 115-117.
7. Stories, F.D. Pedagogical features of fire preparation of the subdivisions which are realizing boundary activities / F.D. Rasskazov, D.F. Padurin//World of science, culture, education. – 2016. – No. 2 (57). – Page 85-88.
8. Toropov, VA. Fire preparation: textbook/VA. Toropov. – Moscow: Integrated editorial office Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2004. – 400 pages.
9. Federal law "About Bases of Protection of Public Health in the Russian Federation" No. 323-FZ of 21.11.2011.
10. The federal law of December 13, 1996 "About weapon" No. 150-FZ. – Moscow: Omega-L, 2015. – 32 pages.
11. The federal law of March 28, 1998 No. 53-FZ "About a conscription and military service". – Moscow: Omega-L, 2016. – 64 pages.
12. The federal law of December 29, 2012 "About education in the Russian Federation" No. 273-FZ-M: Omega-L publishing house, 2017. – 142 pages.
13. The federal law of February 7, 2011 "About police" No. 3-FZ. – Moscow: ST. Petersburg, 2011. – 96 pages.

Методика развития коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе на примере подготовки презентации

Киселева Марина Владимировна,
старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации,
kiseleva.mar@yandex.ru

В статье подчеркивается важность формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, которая обусловлена высокими требованиями к специалистам в 21 веке. Формирование иноязычной компетенции рассматривается на примере обучения подготовки презентации. Дается структура презентации и примеры ключевых фраз, характерных для каждого этапа презентации: вводной части, основной части и заключения. Описываются составляющие успеха презентации – правильный язык и грамотное использование наглядности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, презентация, устная речь, структурные особенности, связующие элементы, наглядность.

Модернизация обучения в системе высшего образования, осуществляемая на основе Федеральных государственных стандартов третьего поколения, обусловлена новыми, более высокими требованиями к молодым специалистам. В частности, пересмотр содержания обучения иностранным языкам связан с формированием иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, что подразумевает способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, пониманию партнеров, адекватному и своевременному реагированию. Сегодня практически любая профессиональная деятельность требует от специалиста профессионального владения иностранными языками. Это обусловлено широкими международными контактами не только в области дипломатии и внешней торговли, но и в любой другой сфере, развитием мирового рынка, экспортно-импортными отношениями и другими факторами. В целом в современном бизнесе наблюдается тенденция перекладывать работу с языковым материалом на специалистов в конкретной области, вместо содержания целого штата переводчиков, в связи с этим наиболее конкурентоспособным на современном рынке труда оказывается специалист, владеющим иностранным языком. Формирование коммуникативной компетенции обучаемых становится одной из задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В методике коммуникативная компетенция определяется как «способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения» [1].

Устная речь на протяжении длительного времени является предметом пристального внимания лингвистов. Общеизвестно, что устное (деловое) выступление не является застывшей формой речи, это – сложное, динамичное явление, которое постоянно совершенствуется, обогащаясь новыми элементами [3].

В данной статье формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается на примере обучения подготовки устной презентации. Структурно-композиционные и лингвистические особенности презентации требуют тщательного изучения.

Под структурой любого вида текста понимается целостная коммуникативно-обусловленная совокупность отношений компонентов. С фундаментальными категориями текста (связностью и цельностью) связаны такие понятия как завершенность речевого произведения, единый замысел текста, его композиционное строение [2].

Обучение подготовки устной презентации начинается с рассмотрения ее структуры, которая классически состоит из вступления, основной части и заключения.

Во вступительной части выступающий приветствует аудиторию и сообщает данные о себе (имя, должность). Выбор фраз зависит от категории слушателей. Далее называется тема презентации, сообщается цель выступления, его продолжительность и план презентации. А также определяется на каком этапе презентации оратор готов отвечать на вопросы слушателей.

1. *Good morning. My name's ... I'm a ...*
2. *The subject of my presentation is ...*
3. *The purpose of this talk is to ...*
4. *I plan to be brief. I will only take ... minutes of your time.*
5. *I've divided my presentation into ... parts. Firstly/first of all/in the first part/I'll start with ... Secondly/then/next ... Thirdly/lastly/last of all/and I'll finish with ...*
6. *I'd be glad to answer any questions at the end of my talk. / If you have any questions, please feel free to interrupt.*

Основная часть презентации – самая большая. Она состоит, как бы, из тематических рядов. Для связи между ними употребляются устойчивые выражения. Каждый тематический ряд должен иметь фразу, сигнализирующую о его завершении и переходе к следующему тематическому ряду.

7. *So I begin. My first point is ...* (раскрывается первый тематический ряд)
That's a general look at ...
Now let's turn to the second point ... (раскрывается второй тематический ряд)
That's the question in general. Now I want to move to the last point of my presentation ... (раскрывается третий тематический ряд)
8. *That brings me to the end of my presentation. / That covers all I wanted to say today.*

Заключение является важной частью в композиционно-структурной организации презентации. На этом этапе докладчик перечисляет тематические ряды своего выступления, высказывает свою точку зрения по изложенной теме, выражает благодарность за внимание и приглашает слушателей принять участие в дискуссии, задавая вопросы по теме выступления.

9. *I'll briefly summarize the main issues. Firstly, I spoke about ... Then I turned to ... And I finished with ...*
10. *In conclusion I would like to say that ...*
11. *Thank you for listening.*
12. *If you have any questions, I would be pleased to answer them.*

Вторым большим этапом при обучении подготовки устной презентации является работа над «правильным языком».

Экспрессивность – свойство любого текста, а для презентации употребление экспрессивных средств на синтаксическом и лексическом уровнях имеет огромное значение.

Среди наиболее ярких языковых средств выделяются риторические вопросы, которые представляют собой эмфатические утверждения, не предполагающие ответа. Функциями употребления риторических вопросов являются: переход от одной части выступления к другой, привлечение внимания аудитории к конкретной части выступления, которую оратор считает наиболее значимой.

What's the explanation for this?

What can we do about it?

You may be wondering how long will it take?

Изучаются вводные конструкции и связующие элементы (**linkers**), помогающие обобщить информацию (*to sum up, in brief, in short*), сопоставить факты (*however, in fact, but, actually*), сделать вывод (*in conclusion, to conclude*), установить тождество (*similarly, in the same way*), а также фразы, выражающие уверенность / неуверенность, предположение, сомнение, то есть авторское отношение к предмету высказывания.

Большое внимание уделяется правильному употреблению наречий, усиливающих или уменьшающих значение определяемого слова.

Emphasizing: *extremely, very, fairly, reasonably, quite.*

Minimizing: *a bit, perhaps, just.*

Рассматриваются способы выделения значимой информации: перенос ударения на вспомогательные глаголы, употребление вспомогательных глаголов в утвердительных предложениях, изменение обычного порядка слов в предложении.

It is costing a lot of money.

We do see a need for change.

What we are suggesting is a need for change.

Учитывая разный уровень владения английским языком студентами, повторяются правила произношения дат, больших цифр, дробных чисел, пропорций, валют, процентных выражений, а также приблизительные выражения чего-либо.

Approximations: *about, approximately, just over, just under.*

На третьем этапе обучения подготовки презентации изучаются средства наглядности (слайды, раздаточные материалы), их цели и виды (*pie chart, line graph, bar chart, table, flow chart, organigram*) [5, с.33], а также их уместность и правильное оформление. Наиболее частой ошибкой студентов при оформлении слайдов является перенос на него части текста презентации. Есть мнение британских специалистов о том, что если чтение слайда занимает более шести секунд, его необходимо редактировать [4, с.89].

Студенты знакомятся с видами наглядности, с помощью которых они могут проиллюстрировать происходящие изменения, представить цифровые данные (**describing trends or movements in**

graphs). Обучающимся даются списки фраз и они получают задание подготовить описания графиков. Таким образом проверяется правильность употребления специальных фраз с точки зрения грамматики.

To go up a little: increase, grow, improve, rise, go up.

To go up a lot: soar, surge, take off, rocket, shoot up.

To go down a little: decrease, decline, drop, go down, slip.

To go down a lot: plunge, plummet, crash, slump, tumble, sink.

No change: remain constant, level off, stagnate, stay at the same level.

Change of direction: bottom out, recover, revive, rebound.

При обучении подготовки презентации нельзя пропустить рассмотрение такого важного вопроса как правильный язык жестов и движений - язык тела (**body language**).

В качестве итога большой работы над данным видом коммуникативной компетенции студентам предлагается выступить с устной презентацией по одной из тем их направления обучения, с последующим обсуждением в группе с помощью специально разработанных оценочных таблиц, например, *The golden rules of presentations* [5].

Формируя поэтапно навыки и умения подготовки устного монологического выступления – презентации, преподаватель мотивирует каждого студента изучать иностранный язык, поскольку данный вид коммуникативной компетенции становится доступным и интересным для каждого студента, ориентированного на профессиональную деятельность высокого уровня.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. Учебное пособие. Изд. 2-е переработанное и дополненное. – М.: МПУ «Народный учитель», 2001. – 282с.
3. Щербакова О.Ю. Структурно-композиционные и лингвистические экспрессивные особенности устной и деловой коммуникации (в английском и русском языках): дис.... канд. филол. наук. М., 2004г. - 190с.
4. Bradbury A. Successful Presentation Skills. – The Sunday Times, 2001. – 138с.
5. Comfort J. Effective Presentations. – Oxford University Press, 1996. – 80с.
6. Ellis M., O'Driscoll N. Giving Presentations. – Longman, 2000. – 96с.
7. Freitag-Lawrence A. Business Presentations. – Pearson Education Limited, 2006. – 64с.
8. Kerridge D. Presenting Facts and Figures. – Longman, 2000. – 80с.

Method of communicative competence development at english language lessons at non-linguistic department

Kiseleva M.V.

Russian University of Cooperation

The importance of forming students' foreign language communicative competence is underlined in the article, it is explained by great requirements a specialist has to meet in the twenty-first century. Teaching how to make a presentation is considered as an example of foreign language competence formation. The presentation structure (introduction, main part, conclusion) and examples of key words typical of each stage are given. The right kind of language and appropriate usage of visual aids are described as components of any successful presentation.

Key words: foreign language communicative competence, presentation, oral speech, structural features, linkers, visual aids.

References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of training in languages). – M.: IKAR publishing house, 2009. – 448 pages.
2. Nelyubin L.L. Explanatory dictionary of theory of translation. Manual. Prod. 2nd processed and added. – M.: MPU "National Teacher", 2001. – 282 pages.
3. Scherbakova O.Yu. Structural and composite and linguistic expressional features of oral and business communication (in the English and Russian languages): yew edging.fiol. sciences. M, 2004 - 190 pages.
4. Bradbury A. Successful Presentation Skills. – The Sunday Times, 2001. – 138c.
5. Comfort J. Effective Presentations. – Oxford University Press, 1996. – 80c.
6. Ellis M., O'Driscoll N. Giving Presentations. – Longman, 2000. – 96c.
7. Freitag-Lawrence A. Business Presentations. – Pearson Education Limited, 2006. – 64c.
8. Kerridge D. Presenting Facts and Figures. – Longman, 2000. – 80c.

Организация каникулярных образовательных программ в школе, на городской площадке, в загородном центре

Лопа Наталья Александровна

аспирант, кафедра общих и социальных проблем личности, Московского института психоанализа, toosya@list.ru

На сегодняшний день актуальной формой организации образовательного досуга становятся выездные комплексные образовательные программы. Важно подходить к организации таких программ с полным пониманием нормативно правовой базы и учетом современных тенденций в развитии воспитательной системы страны и системы дополнительного образования. Такие программы сочетают в себе события образовательного досуга, деятельность детских общественных объединений и объединений дополнительного образования детей, простирая систему межотраслевого взаимодействия направленную на развитие института детства, воспитание и социализацию подрастающего поколения. В данной статье описан опыт организации и проведения летних каникулярных программ, направленных на формирование лидерских качеств подростков. Представлены модели программ по различным организационным формам: кратковременные программы реализуемые в учреждениях дополнительного образования детей, учреждениях спорта, культуры; программы полного дня реализуемые в образовательных организациях; программы для загородных центров. Особое внимание уделяется методической разработке программы и построению индивидуальных образовательных траекторий для каждого участника программы. Кроме того представлены модели по каждой организационной форме и описан опыт использования конструктора программ. Выделяются основные содержания блоки программ среди них: образовательный блок; спортивный блок, исследовательский блок, досуговый блок, игровой блок, организационный блок.

Ключевые слова: Социализация, каникулярные программы отдыха и образования детей, загородный центр, городской лагерь, индивидуальные образовательные траектории.

В современном быстро меняющемся мире первостепенной задачей становится способность человека воспринимать новую информацию, уметь быстро учиться, осваивать новые умения и самостоятельно определять свои зоны роста и информационные дефициты, а так же самостоятельно находить пути их сокращения и устранения.

Актуальной становится такая форма разработки летних (каникулярных) образовательных программ, которая позволит обучающимся (семьям) самостоятельно планировать объем осваиваемых программ дополнительного образования и проектировать пространство персонального образования для самореализации личности, создавать индивидуальные образовательные траектории.

Наиболее благоприятным для освоения дополнительных образовательных программ направленными на персональное жизнетворчество обучающихся в контексте позитивной социализации становится летний (каникулярный) период. Это связано в первую очередь с тем, что обучающийся (семья) в полной мере несет ответственность за наполнение этого периода в соответствии со своими желаниями и возможностями.

Конкурентные преимущества летних (каникулярных) образовательных программ в сравнении с другими программами дополнительного образования проявляются в следующих характеристиках:

- Свободный личностный выбор деятельности, определяющий развитие человека;
- Свободный выбор степени загруженности и интенсивности занятий, вариативность содержания и форм организации образовательного процесса;
- Сочетание освоения дополнительных образовательных программ с включением обучающихся в социально-полезную деятельность, где становятся членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности;
- Возможность сочетания участия в летней (каникулярной) программе с другими видами социальных практик, в том числе взаимодействием с семьей и иными референтными группами.

- Возможность выбрать себе педагога, наставника, тренера;
- Адаптивность программы к возникающим изменениям.

Такой подход к формированию летней (каникулярной) программы принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития. Он направлен на реализацию личных жизненных замыслов и притязаний.

В настоящее время возможность получения дополнительного образования в том числе в летний (каникулярный) период обеспечивается государственными (муниципальными) организациями различной ведомственной принадлежности (образование, культура, спорт и другие), а также негосударственными (коммерческими и некоммерческими) организациями и индивидуальными предпринимателями.

На современном этапе содержание дополнительных образовательных программ ориентировано на:

- создание необходимых условий для личного развития обучающихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;
- удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом, научно-техническим творчеством;
- формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;
- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

В последние годы отмечается рост заинтересованности семей в дополнительном образовании детей. Ответом на растущий спрос стало увеличение количества реализуемых дополнительных образовательных программ. Образовательные инициативы активно предлагаются музеями, библиотеками, новыми общественными культурно-выставочными площадками, общественными организациями. Растет число коммерческих и некоммерческих организаций, разрабатывающих и реализующих проекты в сфере детского досуга и отдыха, образовательного туризма.

При таком многообразии дополнительных образовательных услуг вопрос построения индивидуальной образовательной траектории встает довольно остро при этом на первый план выходят не только содержательные критерии отбора, но и мультинаправленность программ, удаленность от

места проживания, сочетание с другими программами, качество педагогического и ученического коллективов.

Повышается актуальность разработки, организации и проведения летних (каникулярных) программ которые консолидируют программы дополнительного образования, программы отдыха и оздоровления детей, досуговые программы, включение обучающихся в социальную практику и участие в социально-полезной деятельности детских и молодежных общественных объединений.

Целями организации летних (каникулярных) программ являются:

- Создание оптимальных условий для обеспечения возможности обучающимся самостоятельно планировать объем осваиваемых программ и проектировать пространство персонального образования для самореализации личности, создавать индивидуальные образовательные траектории.

- Консолидация освоения дополнительных образовательных программ с участием в социально-полезной деятельности детских и молодежных общественных объединений.

- Расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей и их семей в сфере образования;

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- Обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с интересами детей, потребностями семьи и общества.

- Обеспечение участие в вариативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями;

- Создание возможности выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям, детям с ограниченными возможностями здоровья);

- Реализация права на пробы и ошибки, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций;

- Обеспечение неформализованности содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования;

- Содействие в обеспечении тесной связи с практикой, ориентации на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию;

- Обеспечение возможности на практике применить полученные знания и навыки посредством организации деятельности детских и молодежных разновозрастных общественных объединений

- Разработка, организация и проведения летних (каникулярных) программ консолидирующих программы дополнительного образования, досуговые программы, программы отдыха и оздоровления детей, включение обучающихся в социальную практику и участие в социально-полезной деятельности детских и молодежных общественных объединений.

Летние (каникулярные) программы реализуются посредством консолидации программ дополнительного образования, досуговых программ, программ отдыха и оздоровления детей, включения обучающихся в социальную практику и участие в социально-полезной деятельности детских и молодежных общественных объединений. Имеют целостную структуру, понятную, как для обучающихся, так и для родителей и педагогов.

Характерной особенностью летних (каникулярных) образовательных программ становится их вариативность и принцип самостоятельного построения программы. При этом акцент делается на открытость и персонализацию программ, а так же актуализацию познания через творчество, игру, труд и исследовательскую активность.

Летние (каникулярные) программы могут подразделяться по длительности пребывания обучающихся на:

- выездные (с круглосуточным пребыванием обучающихся);
- полного дня – с пребыванием обучающихся в течение дня (с утра до вечера и предполагающие организацию отдыха и питания);
- кратковременного пребывания.

Для удобного составления программы все виды деятельности, предлагаемые образовательной организацией реализующей летние (каникулярные) программы подразделяются на блоки:

1. Образовательный блок. В данный блок входят программы дополнительного образования, которые предполагают контроль посещения с целью полноценной реализации программы и установленную форму контроля.

2. Спортивный блок. Может быть представлен, как программой дополнительного образования спортивной направленности. Так и вариативными видами двигательной активности (при наличии ограничений к занятиям спортом может быть заменен на другой блок).

3. Исследовательский блок. Представлен работой общественных объединений и/или проектной деятельностью, в рамках которой обучающиеся создают свой уникальный продукт в творческом взаимодействии в разновозрастной детско-взрослой высокомотивированной команде единомышленников, где получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности.

4. Досуговый блок. Представлен творческой активностью различной направленности реализующейся на конкурсной основе между первичными детскими (подростковыми) коллективами.

5. Игровой блок. Представлен специально организованными мероприятиями, которые не требуют специальной подготовки от участников программ. Это может быть так организованные массовые игры, так и индивидуальные, экскурсии и открытые лекции и т.д.

6. Организационный блок. Представлен необходимым количеством перерывов, в том числе на прием пищи, отдых и формирование плана своей деятельности.

Для того чтобы простроить модель образовательной программы необходимо выполнить следующие шаги:

1. Идентифицировать запрос целевой аудитории. То есть сформулировать основную цель/тему программы.

2. Определить предполагаемые результаты для целевой аудитории.

3. Определить модули из которых будет состоять программа, при этом может получиться несколько вариантов программы и необходимо выбрать максимально отвечающий первоначальному запросу и полностью реализуемый в рамках установленного времени.

4. Заполнить каждый модуль, содержанием используя при этом каждый содержательный блок.

5. Документальное оформление программы. (Название программы, направленность программы, особенности целевой группы, аннотация, актуальность, цель, задачи, предполагаемый результат, содержание программы, план-сетка мероприятий, ресурсное обеспечение программы.)

Летние (каникулярные) выездные образовательные программы

Особенности: в связи с тем что обучающиеся находятся на программе круглосуточно в течении некоторого времени организация летней (каникулярной) выездной программы предполагает большое количество дополнительных организационных моментов к ним относятся:

- Обеспечение проживания участников программы;
- Организация питания участников программы;
- Организация транспортировки до места проведения программы и обратно;
- Организация круглосуточного присмотра и медицинского сопровождения;
- Составление распорядка дня включающего не только образовательную деятельность, но и организацию питания и общежития;

Составление индивидуальной учебной траектории для каждого обучающегося в рамках единой программы для всех участников программы. Такая модель может быть реализована, при этом модули программы могут быть увеличены или сокращены по продолжительности, блоки быть дополнены или переставляться местами до момента утверждения программы.

Проблемные моменты (риски) – подбор и подготовка кадров для реализации программы; взаимодействие с организациями партнерами по обеспечению жизнедеятельности, питания, медицинского обслуживания и транспортировки.

Организация летних (каникулярных) выездных образовательных программ возможна на внебюджетной основе. Обучающиеся (семьи) могут включаться в формирование программы на подготовительном этапе высказывая мнения по содержанию программы, рекомендации по наполнению каждого блока.

В свою очередь модуль программы является целостным и самостоятельным имеет свое планирование, организацию, проведение и оценку.

Сильные стороны: - в процессе реализации выездной программ возможно достижение максимального педагогического эффекта в более короткий срок, так как обучающие полноценно погружены в программу и работают на достижение поставленных педагогических и личных образовательных целей.

Таблица 1

Пример конструктора летней (каникулярной) выездной программы расписанный по часам

	1 день	2 день	3 день	4 день	5 день	6 день	7 день
8.00		Подъем	Подъем	Подъем	Подъем	Подъем	Подъем
8.15		Зарядка	Зарядка	Зарядка	Зарядка	Зарядка	Зарядка
9.00		Завтрак	Завтрак	Завтрак	Завтрак	Завтрак	Завтрак
9.30		Общий сбор	Общий сбор	Общий сбор	Общий сбор	Общий сбор	Общий сбор
10.00		Исследовательский блок					Презентация проектов
11.30	Заезд/размещение	Спортивный блок					Итоговое спортивное событие
13.00	Обед	Обед	Обед	Обед	Обед	Обед	Обед
13.30	Игровой блок	Тихий час					
14.30		Образовательный блок					Итоговое мероприятие образовательного блока
16.00	Полдник	Полдник	Полдник	Полдник	Полдник	Полдник	Полдник
16.30	Организационный блок	Игровой блок					Подведение итогов программы
17.30	Блок самостоятельной работы						
19.00	Ужин	Ужин	Ужин	Ужин	Ужин	Ужин	Ужин
20.00	ДОСУГОВЫЙ БЛОК						
21.30	Вечерняя рефлексия						Общая рефлексия
22.30	Подготовка ко сну						Рефлексия в первичном колллективе
23.00	Отбой						

Модель летней (каникулярной) программы полного дня.

Летние (каникулярные) программы полного дня могут быть реализованы на базе образовательной организации (учреждения дополнительного образования), актуальным вопросом в данном случае становится организация питания обучающихся, досуговых мероприятий и включение обучающихся в социально-полезную деятельность. При этом каждый обучающийся (семья) самостоятельно определяет, какие образовательные программы и содержательные блоки будет посещать обучающийся.

При такой организации программы обучающийся (семья) может используя конструктор программы самостоятельно простроить свою индивидуальную образовательную траекторию и спланировать свою занятость в течение программы.

При реализации такой модели целесообразно предоставлять образовательные услуги, как на бюджетной, так и на внебюджетной основе, давая тем самым возможность обучающемуся (семье) самостоятельно формировать не только заня-

тость, но и стоимость программы. При этом некоторые блоки, например организация питания и образовательный могут быть представлены только на внебюджетной основе, а другие, такие как игровая деятельность или работа клубов по интересам только на бюджетной, или же быть смешанными.

Таблица 2

Модель летней каникулярной программы полного дня

Подготовительный период	Примерные блоки	Организационный период	Основной	Итоговый
Организация программы	Организационный блок	Регистрация участников, составление индивидуального расписания, формирование учебных групп и занятий в клубах по интересам	Встреча обучающихся, учет посещаемости.	Подведение итогов программы, оформление документов
Кадровое и ресурсное обеспечение программы				
Организация питания	Образовательный блок	Знакомство с программой дополнительного образования	Освоение программы дополнительного образования	Демонстрация полученных знаний и навыков
	Исследовательский блок	Знакомство с детскими объединениями, клубами по интересам.	Клубная деятельность, социально-полезная деятельность, работы в детских общественных объединениях	Защита и представление творческого отчета о проделанной работе
	Организационный блок	Организация питания и перемещения обучающихся	Организация питания	Подведение итогов и учет достигнутых результатов обучающегося
	Игровой блок	Массовые игровые мероприятия включающие всех участников программы	Участие в играх, досуговых мероприятиях.	Творческое и эмоциональное завершение программы
	Организационный блок	Подведение итогов дня, анализ деятельности.	Подведение итогов дня, анализ деятельности.	Сбор обратной связи как от обучающихся, так и от педагогов и родителей.

Модель летней (каникулярной) программы кратковременного пребывания.

Летние (каникулярные) программы кратковременного пребывания могут быть реализованы в учреждениях дополнительного образования. Отличительной чертой такой программы становится возможность обучающегося (семьи) воспользовавшись конструктором программ полностью простроить свою образовательную траекторию и занятость в программе.

Характерной особенностью организации такой программы становится широкий ассортимент краткосрочных программ дополнительного образования детей и возможность их сочетать с клубной

деятельностью и деятельностью детских общественных объединений. Обучающийся (семья) вправе выбрать от одной до четырех программ, по которым он будет обучаться. При этом регистрация проводится на каждую программу отдельно. Оказание образовательных услуг может быть организовано как на бюджетной, так и на внебюджетной основе. При этом обучающийся (семья) при необходимости может простроить свою образовательную траекторию ориентируясь только на бюджетные программы или же наоборот, так же возможны смешанные варианты. Кроме того программы могут быть реализованы как на ознакомительном уровне, так на продвинутом уровне ставя перед собой задачу более детальной проработки какого-то материала, или подготовку к конкурсам и соревнованиям или иметь своей целью сформировать конкретное умение или навык у обучающихся (например обучение плаванию или управление велосипедом).

Таблица 3

Пример конструктора летней (каникулярной) программы полного дня расписанный по часам:

	Д1 день	2 2 день	3 3 день	4 4 день	5 5 день	6 6 день	7 день
9.00 – 10.00	Встреча обучающихся. Спортивные упражнения и игры						
10.00 – 11.30	Образовательный блок					Итоговое занятие (открытый урок)	
11.30 – 13.00	Образовательный блок / Исследовательский блок					Презентация достижений (защита проектов)	
13.00 – 14.00	Обед						
14.00 – 15.30	Образовательный блок					Итоговое занятие (открытый урок)	
15.30 – 17.00	Игровой блок					Творческое, эмоциональное подведение итогов программы	
17.00 – 18.00	Подведение итогов дня						

Таблица 4

Индивидуальная таблица занятости обучающегося в рамках летней (каникулярной) краткосрочной программы.

Время	Основной вид активности	Место проведения	Уровень программы	Педагог
9.00 – 10.00	Активность на свежем воздухе			
10.00 – 11.20	Образовательная программа №1			
11.30 – 12.50	Образовательная программа №2			
13.00 – 14.00	Обеденный перерыв			
14.00 – 15.20	Образовательная программа №3			
15.30 – 16.50	Образовательная программа №4			
17.00 – 18.00	Активности на свежем воздухе			

Ожидаемые результаты предложенного проекта организации летних (каникулярных) программ:

- Обеспечение доступности летних (каникулярных) образовательных программ;
- Расширение спектра дополнительных образовательных программ за счет консолидации с детскими общественными объединениями;
- Развитие системы управления качеством летних (каникулярных) образовательных программ

за счет активного участия в формировании программ обучающихся (семей);

- Развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования детей;
- Модернизация инфраструктуры дополнительного образования детей;
- Развитие неформального и информального образования;
- Расширение участия негосударственного сектора в оказании услуг дополнительного образования, внедрение механизмов государственно-частного партнерства;
- Повышение удовлетворенности молодого поколения и семей качеством своей жизни за счет возможностей самореализации, предоставляемых системой дополнительного образования;
- Сокращение асоциальных проявлений среди несовершеннолетних, снижение масштабов распространения в подростковой среде курения, алкоголизма, наркомании, игромании;
- Рост физической подготовленности детей и снижение заболеваемости детей и молодежи, формирование мотивации к здоровому образу жизни;

• Увеличение числа детей, регулярно занимающихся спортом и готовых продолжить свое обучение в спортивных школах и профессиональных образовательных организациях в области физической культуры и спорта;

• Укрепление социальной стабильности общества за счет сформированных в системе дополнительного образования ценностей и компетенций, механизмов межпоколенческой и межкультурной коммуникации;

• Формирование у молодого поколения гражданской позиции, патриотизма;

• Повышение социально-экономической эффективности вложений общества в систему образования за счет получения более высокого качества социальных результатов.

Литература

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: практич. пособ. – М.: Ось-89: 2003.
2. Бирич И.А., Панченко О.Г. В поисках новой методологии отечественного образования: история, современность, прогнозы, М. – Екатеринбург, 2013
3. Кравченко А.И. Непрерывное образование: гибкость и рост. [Электр. версия].
4. Основы государственной культурной политики
5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 2002.
6. Рыженкова И.К. Повышение личной и командной эффективности. – М., 2009.
7. Ивановский Н.Е., Рожков М.И. Развитие социальной одаренности детей в оздоровительно-образовательном центре // Технологии развития социальной одаренности детей и молодежи: материалы международной научно-практической заочной интернет конференции. – 2012.

8. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации/ полный текст с комментариями и понятийным словарём, М., АКАДЕМИА, 2013.

9. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей»

10. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»

11. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. N 808 "Об утверждении Основ государственной культурной политики"

12. Чернышев А.С. Лунев Ю.А. Лобков Ю.Л. Сарычев С.В. Психологическая школа молодых лидеров. М. Московский психолого-социальный институт 2005. 275 с.

The organization of vacation educational programs at school, on the city platform, in the country center

Лора Н.А.

Moscow Institute of Psychoanalysis

Vacation educational programs organization at school, urban site, suburban centre. Complex educational programs are becoming an actual form of educational leisure. It is important to approach the organization of such programs with a full understanding of the legal framework and taking into account current trends in the development of the educational system and the system of additional education. Programs of this type combine educational leisure, activities of children's public associations and associations of additional education of children. They extend the system of inter-sectoral interaction aimed at the development of a scientific approach to the study of childhood, education and socialization of the younger generation. This article describes the experience of organizing and conducting summer vacation programs aimed at the formation of leadership qualities of adolescents. Here are presented short-term programs implemented in institutions of additional education of children, sports, culture; full-time programs implemented in educational institutions; programs for suburban centers. Special attention is paid to the methodological aspects of the program and the construction of individual educational trajectories for each participant of the program. In addition, a model for each organizational form is presented and the experience of using the program designer is described. The authors describe the main content of the program including: education; sports, research, recreation; arcade and general organizational questions

Key words: Socialization, vacation programs of rest and education of children, country center, city camp, individual educational trajectories.

References

1. Anufriyev A.F. How to overcome difficulties in training of children: практич. пособ. – М.: Axis-89: 2003.
2. Birich I.A., Panchenko O.G. In search of new methodology of domestic education: history, the present, forecasts, М. – Yekaterinburg, 2013
3. Kravchenko A.I. Continuous education: flexibility and growth. [Elektr. version].
4. Fundamentals of the state cultural policy
5. The working concept of endowments / Under the editorship of D.B. Bogoyavlenskaya. М, 2002.
6. Ryzhenkova I.K. Increase in personal and command efficiency. – М, 2009.
7. Ivanyushkin N.E., Rozhkov M.I. Development of social endowments of children in the improving and educational center//Technology of development of social endowments of children and youth: materials international scientific and practical correspondence Internet of a conference. – 2012.
8. The federal law "About education in the Russian Federation / the full text with comments and the conceptual dictionary, М., АКАДЕМИА, 2013.
9. The order of the Government of the Russian Federation from 9/4/2014 of N 1726-p "About the approval of the Concept of development of additional education of children"
10. The order of the Government of the Russian Federation from 5/29/2015 of N 996-p "About the approval of the Strategy of development of education in the Russian Federation until 2025"
11. Decree of the Russian President of December 24, 2014 N 808 "About the statement of Fundamentals of the state cultural policy"
12. Chernyshev A.S. Lunev Yu.A. Lobkov Yu.L. Sarychev S.V. Psychological school of young leaders. М. Moscow psikhologo-social institute 2005. 275 pages.

Дидактические игры как средство развития внимания детей старшего дошкольного возраста

Тупикина Диана Валерьевна

Студент ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», dkristalnaa@gmail.com

Мартынова Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», 455036, martusnata@mail.ru

Гурьянова Инна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», innaguryanova@mail.ru

Внимание сложный психический процесс, который начинает формироваться с самого рождения. В данной статье рассматривается специфика категории «внимание», а также особенности развития внимания у детей дошкольного возраста. Авторы предлагают специальные вопросы для профессионально-педагогической рефлексии в процессе развития внимания детей дошкольного возраста с использованием дидактических игр. Необходимость реализации различных видов дидактических игр обусловлена ведущей игровой деятельностью детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательные процессы, внимание, дети дошкольного возраста, дидактические игры, игры-головоломки.

Внимание можно рассматривать как центральную категорию, направляющую и объединяющую деятельность высших психических функций и познавательных процессов в единую слаженную систему. В психологии понятие «внимание» анализируют с разных позиций, так как его содержание многопланово по своей сути. Внимание проявляется и развивается в деятельности человека в течение всей жизни. Природа внимания объединяет чувственную и рациональную сферу мышления на основе эмоциональных переживаний, обеспечивая экономичную работу мозга.

Существуют различные подходы к определению понятия «внимание». Так, например, А.М. Руденко рассматривает данную категорию как «...произвольную и непроизвольную направленность и сосредоточенность психической деятельности на объекте» [1, с. 236]. Уместно подчеркнуть мысль К.Д.Ушинского, рассматривающего внимание как «...мерило развития и показатель направления души...» [2, с. 42].

Обобщая имеющиеся в научной литературе подходы, следует подчеркнуть два основных содержательных направления:

1. Внимание – это отдельный самостоятельный психический познавательный процесс сосредоточения на каком-либо объекте (явлении);

2. Внимание – это направленность, поддерживающая остальные познавательные процессы, неотделяемая от них.

Данные направления позволяют выделить главные характеристики внимания – сосредоточенность и направленность.

На современном этапе развития образования повышается спрос на активное раскрытие познавательных способностей личности. В связи с этим, необходимо создавать соответствующие условия, начиная с самых ранних этапов развития личности, когда идет непосредственное развитие «фундамента» высших психических функций. Л. С. Выготский считал, что развитие внимания ребенка

происходит в среде, которая включает в себя двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Яркие и интересующие ребенка предметы – это первый ряд. Они приковывают внимание ребенка. Второй ряд включает коммуникативную деятельность взрослого. Произносимые им слова, которые служат стимулятором, направляющим произвольное внимание [3, с. 165].

Назначение данного психического процесса состоит в обеспечении усиленного протекания всех познавательных процессов, таких как восприятие, мышление, память, воображение.

Рассматривая особенности развития внимания у детей, необходимо отметить разницу протекания внимания в сравнении со взрослым человеком. Если у взрослых людей все виды внимания (произвольное, послепроизвольное и непроизвольное) принимают активное участие в организации его деятельности, то у ребенка виды внимания развиваются в определенной последовательности. В первую очередь у ребенка развивается непроизвольное внимание. Это доминирующий вид внимания на протяжении дошкольного возраста. Данный вид внимания определен пассивностью, простотой, то есть непосредственной реакцией на внутренний или внешний раздражитель. К концу дошкольного периода развития личности начинают проявляться предпосылки к произвольному вниманию, но усиленный темп развития оно набирает только в старшем дошкольном возрасте [4, с. 101].

Послепроизвольное внимание развивается в старшем возрасте, так как формируется при высоком уровне освоения деятельности и доведения ее до автоматического выполнения при сформированности сознания. Послепроизвольное внимание основано на глубоком погружении человека в деятельность, которая обоснована осознанной ценностью, наличием сильной мотивации и не нуждается в волевом усилии для сосредоточения на нем.

Развитие произвольного внимания необходимо начинать в дошкольном возрасте. Произвольное внимание развивается в любой деятельности: игровой, трудовой, спортивной и других. Выделяют приемы увеличивающие темп развития внимания. В них входят: развивающие игры; методы формирования ориентировочной основы деятельности П. Я. Гальперина; переход из внешних этапов усвоения приемов, управляющих вниманием во внутреннее под руководством взрослого. К этапам относят знаковые средства, такие как жест, наглядный образ, слово и организующие - цель, план, контроль, оценка, которые в свою очередь подразделяются на внутренние и внешние [4, с.100].

При рассмотрении специфики дошкольного возраста необходимо развитие через ведущий вид деятельности, а именно игровую деятельность. При взаимодействии с детьми использование обыденных бытовых дел в качестве способа воспитания и развития приведет к созданию обстановки непрерывного формирования целостной, гармоничной и разносторонне развитой личности.

В дошкольном возрасте ведущим, а значит наиболее востребованным у ребенка, является игровой тип деятельности.

Развитие ребенка через игровую деятельность рассматривали педагоги-классики: Я.А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, Ф.Фребель, Ж.-Ж. Руссо, К.Д.Ушинский и многие другие. Игра как метод познавательной деятельности у детей дошкольного возраста выступает первостепенной категорией в работах Ф. Фребеля. Его педагогическая система применения игровых предметов была первой, но достаточно эффективной попыткой систематизировать методы народного воспитания и фольклора в развивающую методiku. Он предложил простые геометрические фигуры, которые ребенок мог преобразовывать и дополнять посредством своего воображения и опыта [5, с. 119]. Фребель высоко оценивал вклад игры в познавательной и духовно-нравственной деятельности ребенка и рассматривал процесс обучения в форме организованной, систематически выстроенной игры, которая включает в свое содержание цели, задачи и определенные этапы.

Развитие дидактических игр как педагогического метода произошло благодаря появлению интереса к игровой деятельности, а точнее ее влияния на детей, педагогов-практиков, которые рассмотрели в игре огромный развивающий потенциал. Мария Монтессори создала дидактические игры, направленные на сенсорное восприятие детьми окружающей реальности. Основным принципом дидактических игр Монтессори был принцип самообразования, которое протекало под присмотром и корректировкой педагога. Разработанные ею игры строились таким образом, что ребенок мог самостоятельно обнаружить ошибку и исправить ее, тем самым развивая внимание, наблюдательность, терпение, мышление и воображение детей. Особенность данных игр состояла в том, что взрослым не предназначалось участвовать в оценивании работы детей, тем самым ликвидировался шанс ущемления самооценки и увеличивался самоконтроль у детей.

Значимый вклад в историю развития дидактических игр в образовательной среде внес К. Д. Ушинский. В качестве основы детских обучающих игр он подчеркивал наличие развивающего элемента в противовес развлекающему. По мнению автора, игра является эффективно-развивающей только при условии постоянного интереса ребенка к ней, а также ее практической связи с реальным миром.

В научное обоснование системы дидактических игр для дошкольников необходимо отметить значительный вклад Е.И. Тихеевой, разработавшей ряд игр для знакомства с окружающим миром и развитием речи [7, с. 180]. Ею были реализованы следующие способы проведения дидактической игры: описание предмета, название и определение предметов, их свойств, составление и отгадывание загадок о предмете и многие другие.

Дидактические, обучающие, игры направлены на развитие и закрепление у детей знаний, уме-

ний, навыков, развитию умственных способностей, а также познавательных процессов. Сущность такой игры – решение детьми умственных задач, которые требуют сосредоточенности и высокой познавательной активности. Задачи подаются детям в привлекательной «обертке», занимательной игровой форме, в которой дети с энтузиазмом находят решение задачи.

При использовании такого метода обучения и воспитания интерес дошкольников повышается, развивается сосредоточенность внимания, обеспечивается лучшее усвоение материала.

В трудах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой подчеркивается, что игра выполняет полноценно развивающее содержание только при синтезе следующих факторов:

- 1) стимулирующий и поддерживающий внимание ребенка к игре предметный материал;
- 2) культурные образцы способов игровой деятельности, которые черпаются из окружающих людей и их ролей [6, с. 144].

Для эффективного проведения дидактической игры необходимо корректно составить ее содержательный элемент. Нами были выделены следующие условия для разработки образовательно-эффективной дидактической игры: необходим элемент занимательности (сюрприз, ключи, поиск и т.д.), яркость и внешняя привлекательность, игра должна быть основана на реальных объектах (главные герои игры должны быть реальными существами), сюжетная линия, четкие правила игры.

Элемент занимательности в игре развивает интерес ребенка к новому, а также приносит соревновательный момент. Наряду с этим, в игру следует ввести часть командной работы или взаимопомощи. Тем самым дети будут приспособлены к принятию помощи и командной работе.

Внешняя привлекательность, яркий или необычный внешний вид играет ключевую роль в восприятии мира ребенком. Как отмечалось ранее, у детей развитие внимания начинается с формирования непроизвольного внимания (на яркие цвета, формы и звуки и пр.). В игру следует включать компоненты способствующие развитию образного мышления ребенка. Для реализации данного критерия персонажей игры необходимо показывать в виде ярких и эстетичных фигур, задачу и вопрос выделить ярким оформлением и сказочным сюжетом.

Дидактическую игру целесообразнее составлять на основе сказочного сюжета, который будет обосновывать важность решения задачи и поиска ответа. Данный критерий учит детей уделять внимание деталям, которые могут быть незаметными, но необходимыми для решения задачи. Сказочный сюжет также развивает образное мышление и воображение детей.

Сказочность сюжета необходимо строить на основе реальных объектах и ситуациях приближенных к жизненным ситуациям. Это правило дает предпосылки ребенка к совмещению теоретического материала с эмпирической стороной. Также увеличивается степень интереса ребенка к игре,

что развивает произвольность внимания, обостряет наблюдательность ребенка. Правила игры необходимы для контроля и направления деятельности детей.

Рассматривая дидактические игры, в отдельную группу выделяют игры-головоломки. Такие игры развивают высшие психические функции и внимание в том числе. Данные игры побуждают ребенка тем или иным способом концентрировать свое внимание на объектах, символах и задачах, тем самым развивая произвольный вид внимания.

Для эффективного проведения дидактических игр при работе с дошкольниками необходимо провести подготовительную работу. Необходимо развить в детях инициативность, творческую самостоятельность, воображение [8, с. 112]. Также в подготовительный этап входит ознакомление детей с планом и его значимостью при работе с играми.

При проведении дидактических игр важным элементом является диагностика результата и рефлексия педагога на данный результат. При формировании внимания необходимо помнить, что у старшего дошкольного возраста оно держится не более 15-ти минут. Далее необходима смена деятельности и снятие утомляемости.

Таблица 1
Дидактические игры на развитие внимания

Элемент, на который направленно развитие	Дидактическая игра	Описание игры
Непроизвольное внимание	«Что увидел на рисунке?»	Ребенку показывают сюжетный рисунок с множеством деталей. Обсуждение с ребенком сюжета рисунка и его содержания
Непроизвольное внимание	«Расскажи, что делают твои друзья»	Ребенок рассматривает класс, в котором каждый ребенок чем-то занимается. Далее он должен рассказать, что именно произошло в классе
Произвольное внимание	«Найди мышек/ кошек/ жучков и пр.»	Ребенку предлагается картина, на которой изображен объект поиска с множеством отвлекающих деталей. Вопросы к ребенку: «Сколько их? Где они прячутся?»
Произвольное внимание, объем внимания	«Какой игрушки не хватает»	Перед ребенком ставят 4-5 игрушек. Ему дают 1 минуту на запоминания, затем просят отвернуться. Одну игрушку убирают. Ребенок поворачивается обратно. Вопрос к ребенку: «Какой игрушки не хватает?». При этом можно и не убирать игрушки, можно поменять их местами или увеличить количество игрушек
Произвольное внимание, объем внимания, сосредоточенность	«Самый внимательный»	Детей ставят полукругом. Затем определяется ведущий. Он должен запомнить порядок игроков. Затем ведущий отворачивается, игроки меняются местами. Ведущий должен догадаться, кто сменил место. На месте ведущего должны побывать все игроки

Данные игры развивают произвольное и непроизвольное виды внимания, применительно к детям старшего дошкольного возраста. Также необходимо активно развивать и поддерживать интерес к

играм. Если к игре «Какой игрушки не хватает?» добавить элемент сюжета, что кто-то из персонажей в роли игрушки ушел, то детям далее можно задать вопросы «Куда он пошел, зачем?».

При проведении дидактических игр необходимо регулярное проведение диагностических мероприятий на выявление динамики развития внимания. Диагностические методики, представленные в таблице 2, определяют дальнейшее развитие сюжетной линии игр, возможно их усложнение или исключение определенной игры из-за отсутствия необходимого результата [9, с. 29].

Таблица 2

Диагностика внимания	Вопросы для рефлексии
Анализ поведения ребенка	Какие внешние и внутренние факторы отвлекают ребенка? Как проходит сосредоточенность внимания ребенка? На что чаще направленно? Какой вид внимания превалирует? Был ли интерес к данной деятельности?
Копирование точек. Ребенку поочередно предлагаются шесть карточек с изображенными на них точками, составленными в рисунки. Рисунок закрывают и просят повторить его.	Сколько точек было поставлено верно? Какие ошибки допущены? Что послужило причиной? Был ли интерес к данной деятельности?
Рафический диктант. На тетрадном листе в клетку. В начале строки ставят точку. Ребенок ставит карандаш, далее следует инструкции педагога. Педагог в свою очередь диктует направление «вправо, вниз, влево, вверх и т.д.»	Насколько верно получился узор? Сколько раз ребенок переспрашивал? Увеличивается ли сосредоточенность ребенка с яркими материалами?
Перепутанные линии. Ребенку предлагают рисунок с перепутанными линиями. На каждом конце линий яркие картинки. Ребенку предлагается соединить пары.	Просил ли ребенок помощь? Как часто? Сколько раз сбивался и начинал заново? Какие образы лучше и быстрее находили?

Внимание является неотъемлемым компонентом психической деятельности человека, нарушение в развитии которого может повлечь ощутимые трудности и задержку дальнейшего онтогенеза. Работа над развитием внимания корректным, эффективным, преемственным и привлекательным для ребенка способом с ранних лет приведет к совершенствованию иных познавательных функций, а также формированию целостной и самостоятельной личности [10]. Особенно следует подчеркнуть необходимость качественной профессионально-педагогической подготовки педагогов к развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста [11]. В свою очередь для детей игра является наиболее комфортной, интересной и запоминающейся системой педагогического влияния. Положительные эмоции в процессе игровой деятельности повышают сензитивность ребенка к усвоению новых навыков, умений и знаний, моральных установок и ценностей.

Литература

1. Руденко А. М. Психология: учебник. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 556 с.

2. Лимонцева Г. В. К.Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формировании личности [Текст] // Психология: проблемы практического применения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 39-46. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/31/807/> (дата обращения: 21.12.2017).

3. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Хрестоматия по вниманию.— М., 1976.— 205 с.

4. Башаева Т. В. Роль внимания в жизни дошкольника // Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Т. В. Башаева, Н. Н. Васильева, Н. В. Ключева и др. Художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. - Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001. - 480 с. С. 97-102.

5. Доронov, С. Г. Сюжетная игрушка: история и современность / [Текст] // Образование и наука. - 2011. - № 9 (88). - С. 109-122.

6. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. М., 1990.

160 с.

7. Федорова И.Ю., Гришанова В.И. Роль дидактических игр в обучении детей старшего дошкольного возраста / [Текст] // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. - №4 (6).- С. 178-181.

8. Шерешик Н.Н., Психологические механизмы игры и особенности их функционирования в дидактических играх / [Текст] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. - № 5-2.- С. 111-114

9. Ращидулина Е.Н. Игры-головоломки в развитии мышления старших дошкольников / [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1999.- №3.- С. 27-31.

10. Непрерывное образование в период детства / [Текст] : монография / Е.Н. Ращидулина, Н.А. Степанова, Е.Н. Кондрашова, Г.В. Тугулева, Г.В. Ильина. - Магнитогорск: МАГУ, 2013. - 188 с.

11. Ращидулина Е.Н. Подготовка студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей/ [Текст] / дис. ... докт. пед. наук / Ращидулина Елена Николаевна. – Магнитогорск, 2006. – 309 с.

Didactic games as a means of developing the attention of children of senior preschool age

Tupikina D.V., Martynova N.V.

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Attention is a complex mental process that begins to form from birth. This article deals with the specificity of the category "attention", as well as the peculiarities of developing attention in preschool children. The authors offer special questions for professional-pedagogical reflection in the process of developing the attention of preschool children with the use of didactic games. The need for the realization of various types of didactic games is conditioned by the leading game activity of preschool children.

Key words: cognitive processes, attention, preschool children, didactic games, puzzle games.

References

1. Rudenko AM Psychology: a textbook. Rostov n / D. : Phoenix, 2012. 556 p.
2. Limontseva G.V. K.D. Ushinsky on the moral importance of attention and memory in the formation of personality [Text] //

- Psychology: problems of practical application: materials of Intern. sci. Conf. (Chita, June 2011). - Chita: Publishing House Young Scientist, 2011. - P. 39-46. - URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/31/807/> (reference date: December 21, 2017).
3. Vygotsky LS Development of higher forms of attention in childhood. Reader by attention. - M., 1976.- 205 p.
 4. Bashaeva TV The role of attention in the life of a preschooler // Encyclopedia of the education and development of a preschool child / TV Bashaeva, NN Vasilieva, NV Klyueva, etc. Artists GV Sokolov, V.N. . Kurov. - Yaroslavl: Academy of Development, Academy Holding, 2001. - 480 p. Pp. 97-102.
 5. Doronov, SG The subject toy: history and modernity / [Text] // Education and science. - 2011. - No. 9 (88). - P. 109-122.
 6. Mykhailenko N. Ya., Korotkova NA How to play with the child. M., 1990. 160 p.
 7. Fedorova I.Yu., Grishanova V.I. The role of didactic games in teaching children of senior preschool age / [Text] // Pedagogical skill and pedagogical technologies. - 2015. - № 4 (6) .- C. 178-181.
 8. Shereshik NN, Psychological mechanisms of the game and features of their functioning in didactic games / [Text] // Actual problems of the humanities and natural sciences. - 2017. - No. 5-2.- P. 111-114
 9. Raschikulina E.N. Games-puzzles in the development of thinking of older preschoolers / [Text] // Preschool education. - 1999.- №3.- P. 27-31.
 10. Continuous education during childhood / [Text]: monograph / E.N. Rashchikulina, N.A. Stepanova, E.N. Kondrashova, G.V. Tuguleva, G.V. Ilyin. - Magnitogorsk: Moscow State University, 2013. - 188 p.
 11. Raschikulina E.N. Preparation of students for the realization of the principle of continuity in the development of cognitive abilities of children / [Text] / dis. ... Doct. ped. Sciences / Raschikulina Elena Nikolaevna. - Magnitogorsk, 2006. - 309 p.

Комплекс упражнений по обучению творческому письменному высказыванию в рамках подготовки к ЕГЭ по иностранному языку

Морозова Светлана Михайловна,
кандидат педагогических наук
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН),
literator1961@mail.ru

Процесс глобализации в современном мире предъявляет обществу высокие требования, связанные с международными контактами и международным обменом. Согласно ФГОС, учащиеся в школе должны получить навыки межкультурного общения, в том числе владеть умениями иноязычной письменной речи, чтобы успешно реализовать себя в будущем и развиваться в творческой, интеллектуальной и профессиональной сфере. На основе существующих практик по обучению учащихся творческому письменному высказыванию предложен комплекс упражнений, направленных на подготовку учащихся к выполнению заданий «Личное письмо» и «Эссе» в рамках сдачи ЕГЭ.

Ключевые слова: иностранный язык, ЕГЭ, творческое письменное высказывание, упражнения, логика текста, личное письмо.

В учебном процессе все более важное место занимает подготовка учащихся к тестовым формам контроля, одной из форм которого является ЕГЭ. При выполнении письменной части ЕГЭ важно умение логично и последовательно передать на письме определенное содержание, используя необходимые средства логической связи. В разделе «Письмо» учащемуся предлагаются задания открытого типа с развернутыми ответами – личное письмо и письменное высказывание с элементами рассуждения.

При подготовке к ЕГЭ необходимо обращать особое внимание на четкое следование заданию, постановку задачи и отработку алгоритма выражения своего мнения с подтверждающими его элементами.

Для работы над наиболее часто встречающимися ошибками учащимся могут быть предложены упражнения на выстраивание логических связей между предложениями и абзацами, на тренировку написания развернутых предложений и упражнения, направленные на построение логики текста.

Упражнения, направленные на обучение творческому письменному высказыванию, могут быть использованы на разных этапах обучения. При работе необходимо увеличивать сложность упражнений, переходя от этапа к этапу: от слов к предложениям, от предложений к текстам.

Упражнения, используемые на уроке, должны быть подобраны в соответствии с целью, темой урока и уровнем учащихся. Для помощи при выполнении упражнения можно использовать различные визуальные, слуховые и текстовые опоры, которые позволят дать ученикам материал страноведческого характера.

На основе существующих практик обучения творческому письменному высказыванию и в соответствии с наиболее часто встречающимися ошибками при выполнении заданий из раздела «Письмо», можно предложить в качестве возможных вариантов следующие упражнения:

А) для тренировки умения выстраивать логические связи между предложениями и абзацами.

1) «мостики».

Учащимся предлагаются цепочки слов, используя которые, они должны составить связное высказывание. Задание направлено на умение «выстраивать смысловые мостики» между отдельными предложениями в тексте.

Например: *orgueil – or (nom) – soleil – lundi – rouge (nom)*

loi – magasin – nuance – dictionnaire – culture – jeudi

2) упражнение с использованием пословиц.

Учащимся предлагается несколько французских пословиц, из которых они должны выбрать одну и затем составить такой рассказ, чтобы данная пословица органично вписалась в него. Упражнение требует хороших знаний лексики и грамматики. Кроме того, данное упражнение направлено на смысловой анализ пословицы, помогающий развивать умения по вычленению заложенной в ней проблематики.

Б) для тренировки написания развернутых предложений.

1) «*Je me souviens*».

Данное упражнение представляет собой обращение учащихся к своим воспоминаниям.

В начале занятия учитель читает отрывок из книги «*Je me souviens*» Жоржа Перека в качестве модели, затем учащиеся пишут 5-10 фраз, начинающиеся с «*je me souviens...*».

Je me souviens des dîners à la grande table de la boulangerie. Soupe au lait l'hiver, soupe au vin l'été.

Je me souviens du cadeau Bonux disputé avec ma sœur dès qu'un nouveau paquet était acheté.

Je me souviens des bananes coupées en trois. Nous étions trois.

Je me souviens de notre voiture qui prend feu dans les bois de Lancôme en 76.

Je me souviens des jeux à l'élastique à l'école [Perec 1978: 1].

В качестве текстовой опоры учитель может написать на доске возможное начало фраз: «*Je me souviens de/ que/ qu'avant d'entrer en classe/ que quand j'étais petit(e)/ qu'il y a un an/ un mois/ que la semaine dernière...*».

В конце занятия каждый ученик выбирает одно из воспоминаний и зачитывает его у доски и после записывает его на общем листе бумаги. Таким образом, получается небольшой рассказ, состоящий из коллективных воспоминаний.

Данное упражнение помогает проработать сложные предложения, а также времена прошедшего времени, так как учащиеся вынуждены использовать такие времена, как *imparfait* и *passé composé*.

В) для работы над повтором аргументации при выполнении задания «высказывание с элементами рассуждения» можно предложить учащимся задания, которые потребуют особенного внимания к выбору лексических и грамматических средств.

1) липограмма.

Учащимся предлагается написать свой (или переписать чужой) текст без использования какой-либо буквы.

Возможные варианты задания:

1. Написать письмо, исключив из него буквы, которые содержит имя адресата.

2. Переписать несколько абзацев текста, исключив из него самое часто встречающееся слово.

3. Переписать текст, используя слова, состоящие только из одного или двух слогов.

Например: написать несколько предложение, не используя букву *e*.

«*Un jour vint pourtant où Linda partit pour toujours. Nous aurions dû la bannir à jamais; mais voilà, nous*

l'aimions. Nous aimions tant son parfum, son air rayonnant, son blouson, son pantalon brun trop long; nous aimions tout.

Mais voilà tout finit: trois ans plus tard, Linda mourut; nous l'avions appris par hasard, un soir, au cours d'un lunch» [Perec 1989: 60].

2) тавтограмма.

Слова в тексте должны начинаться с одной буквы. Поскольку во французском языке это осуществить невозможно, то в тексте разрешается использовать артикли, предлоги и основные глаголы, начинающиеся с других букв. Упражнение требует хорошего знания лексики, грамматики и умений пользоваться словарем.

Например:

«*Au zenith un zeste de zephyr faisait zezayer le zodiaque. Dans la zone zoologique, bon zigue, zigzagaît l'ouvrier zizqueur, zieutant les zebres mais zigouillaut plutôt les zibelines...*» [OULIPO 1973: 117].

Г) для работы над такими ошибками, как расхождения мнения автора во втором абзаце и выводе, учащимся могут быть предложены упражнения, направленные на построение логики текста

1) граф с бифуркациями.

Упражнение может быть реализовано в рамках проекта по французскому языку в 10-11 классах.

Учащимся предлагается сочинить небольшую историю, в которой в определенные моменты повествования находились «развилки» и читатель сам мог выбрать, как дальше будет развиваться действие.

В качестве примера с учащимися можно рассмотреть произведение Раймона Кено «*L'Histoire des trois alertes petits pois*». Сам автор в начале предлагает следующую схему:

1). *Désirez-vous connaître l'histoire des trois alertes petits pois ?*

si oui, passez à 4

si non, passez à 2

2). *Préférez-vous celle des trois grands maigres échalas ?*

si oui, passez à 16

si non, passez à 3

3). *Préférez-vous celle des trois moyens médiocres arbustes ?*

si oui, passez à 17

si non, passez à 21 [Queneau 1967: 1].

Поль Фурнель предлагает подобную схему для написания произведения с вариантами развития сюжета [Demers 2005: 120] (рис. 1):

2) упражнение на продуцирование собственного текста.

Необходимо прочитать текст, затем разделить его на смысловые части. В каждой смысловой части учащиеся могут выписать ключевые слова и пересказать текст, пользуясь ими. После этого можно предложить учащимся написать свой текст на основе прочитанного.

При подборе упражнений необходимо учитывать ряд психологи-педагогических и методико-дидактических факторов, таких как возрастные особенности, речемыслительная и познавательная активность школьников, создание дружеской атмосферы в классе, целенаправленность и систематичность заданий.

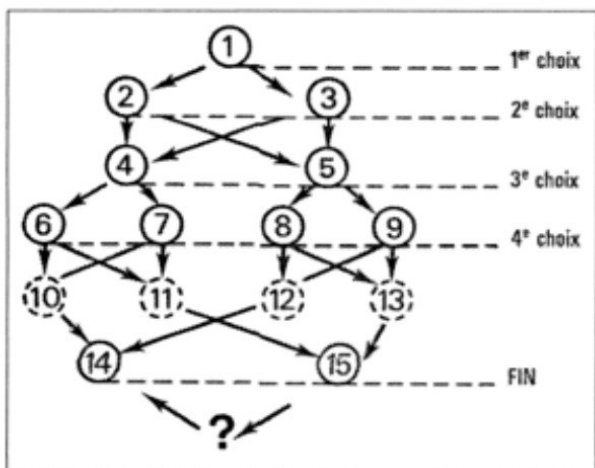


Рис.1 - P. Fournel «L'arbre à théâtre»

Таким образом, развитие умения творческой письменной речи должно происходить постепенно и сопровождаться увеличением самостоятельного самовыражения учеников в ходе работы над упражнениями: для этого методически целесообразно постепенно переходить от упражнений, которые носят репродуктивно-продуктивный характер, к деятельности продуктивного характера.

Задания открытого типа с развернутыми ответами составляют важную часть Единого государственного экзамена, так как именно в этих заданиях проверяются продуктивные умения и навыки. В связи с тем, что наибольшую трудность у учащихся вызывает решение коммуникативной задачи в заданиях «Личное письмо» и «Высказывание с элементами рассуждения», при подготовке необходимо уделять внимание развитию умений представления полного и точного ответа на запрашиваемую информацию, умению задавать вопросы, логике построения высказывания, подбору аргументации и умению выражать свое мнение по указанной проблеме.

Литература

1. Авраменко А.П. Когнитивные и речевые трудности развития умений письменной речи на английском языке [Текст] / А.П. Авраменко // Иностранные языки в школе. – 2012. – №11. – С. 50 – 55.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Вербицкая М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по иностранным языкам [Электронный ресурс] / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, В.Н. Симкин.
4. Вторушина Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку [Текст] / Н.Ю. Вторушина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – №1(32) – С.129-132.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 8 т. – Т. 2. – М., 1982. – 504 с.

6. Фоменко Т.М. Единый государственный экзамен. Французский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. Учебное пособие [Текст] / Т.М. Фоменко. – Москва: Интеллект-Центр, 2016. – 128 с.

7. Demers J. Le Conte - Du mythe à la légende urbaine [Electronic resource] / J. Demers. - URL: <https://books.google.ru/books?id=GjIBnDpsSfMC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=Paul+Fournel+arbre+a+theatre&source=bl&ots=5aRxarn5DE&sig=HfMLGBXcTXf7C0Zm4qeEarrULdU&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwjJtTXs8fJAhXovXIKHWWpANQQ6AEISDAG#v=onepage&q=Paul%20Fournel%20arbre%20a%20theatre&f=false>

8. Perec G. La disparition [Texte] / G. Perec. – Paris: Gallimard, 1989. – 319 p.

9. OULIPO La Littérature potentielle: créations, recréations, récréations [Text] / OULIPO // Paris: Gallimard, 1973. – 289 p.

10. Queneau R. L'Histoire des trois alertes petits pois [Electronic resource] / R. Queneau. - URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjQ6JbEsMfJAhWfC3IKHfTrBvUQFggjMAE&url=http%3A%2F%2Fxoops.gililo.it%2Ffloryuno%2Flitterature-francaise%2FFX-SIECLE%2FQUENEAU-CONTE-A-VOTRE-FACON.doc&usg=AFQjCNFhpeZksgubllc-BnP3kydoTv9KKg&sig2=LR5xoAbYxY5n8A6QMxAtMg&bvm=bv.108538919,d.bGQ>

A set of exercises to teach creative writing in preparation for the Unified State Exam on Foreign Language

Morozova S.M.

RUDN University

The process of globalization in the modern world presents high demands to society, related to international contacts and international exchange. Students in the school must acquire the skills of intercultural communication, including owning the skills of foreign written language in order to successfully realize themselves in the future and develop in the creative, intellectual and professional fields.

Based on the existing practices for teaching students creative writing, a set of exercises designed to prepare students for the tasks "Personal Letter" and "Essay" as part of the Unified State Exam.

Key words: foreign language, Unified State Exam, creative writing, exercises, text logic, personal letter.

References

1. Avramenko A.P. Cognitive and speech difficulties of development of abilities of a written language in English [Text] / A.P. Avramenko//Foreign languages at school. – 2012. – No. 11. – Page 50 – 55.
2. Andreyev V.I. Pedagogics: A training course for creative self-development [Text] / V.I. Andreyev. – Kazan: Center of innovative technologies, 2000. – 608 pages.
3. Verbitskaya M.V. The methodical recommendations for teachers prepared on the basis of the analysis of typical mistakes of participants of the USE of 2015 on foreign languages [An electronic resource] / M.V. Verbitskaya, K.S. Makhmuryan, V.N. Simkin.
4. Vtorushina N.Yu. The letter and a written language in training in a foreign language [Text] / N.Yu. Vtorushina//the Almanac of modern science and education. – Tambov: Diploma, 2010. – No. 1(32) – Page 129-132.
5. Vygotsky L. S. Thinking and speech [Text] / hp Vygotsky//SOBR. соч. in 8 t. – Т. 2. – М., 1982. – 504 pages.
6. Fomenko T. M. Unified state examination. French. A complex of materials for training of pupils. Manual of [Text] / TM of Fomenko. - Moscow: Intelligence Center, 2016. - 128 pages.
7. Demers J. Le Conte - Du mythe à la légende urbaine [Electronic resource] / J. Demers. - URL:

<https://books.google.ru/books?id=GjIBnDpsSfMC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=Paul+Fournel+arbre+a+theatre&source=bl&ots=5aRxam5DE&sig=HfMLGBXcTXf7C0Zm4qeEarrULdU&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwjJxtTXs8fJAhXovXIKHWWpANQQ6AEI SDAG#v=onepage&q=Paul%20Fournel%20arbre%20a%20theatre&f=false>

8. Perec G. La disparition [Texte] / G. Perec. – Paris: Gallimard, 1989. – 319 p.

9. OULIPO La Littérature potentielle: créations, re-crétions, récrétions [Text] / OULIPO // Paris: Gallimard, 1973. – 289 p.

10. Queneau R. L'Histoire des trois alertes petits pois [Electronic resource] / R. Queneau. - URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjq6JbEsMfJAhWfc3IKHfTrBvUQFggjMAE&url=http%3A%2F%2Fxoomer.virgilio.it%2Ffloryuno%2Flitteratur-francaise%2FXX-SIECLE%2FQUENEAU-CONTE-A-VOTRE-FACON.doc&usg=AFQjCNFhpeZksgubllc-BnP3kydoTv9KKg&sig2=LR5xoAbYxy5n8A6QMxAtMg&bvm=bv.108538919,d.bGQ>

Методологические основы исследования качества социального капитала региона в инклюзивном образовании

Лисина Анастасия Сергеевна,
студент Казанский федеральный университет,
kadri@bk.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры всемирного культурного наследия института международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, florans955@mail.ru

Панченко Ольга Львовна,
кандидат социологических наук, научный сотрудник института международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет, kadri@bk.ru

В статье представлены вопросы методологического исследования качества социального капитала региона через изучение социальной роли инклюзивного образования. Региональный социум рассматривается через срез социальных связей и отношений, функционирующих локально. Социальные связи региона представлены как индикатор взаимодействий в более широком масштабе. В этой связи, конкретизация проблемы на региональном уровне позволит выявить направления для дальнейших исследований. Авторы ведут поиск методологии исследования, в совокупности теоретических парадигм и исследовательских методик.

Ключевые слова: качество социального капитала, регион, социологические исследования, социология образования, гражданское общество, доверие, полисубъектное пространство, коммуникативный подход, инклюзивное образование

Вводная часть

Для современного социума социальный капитал становится одной из детерминант развития общества в контекстах социального пространства. Для интеграции личности в социум должны быть созданы условия для проявления как субъектов деятельности [5]. Социальное пространство становится для субъектов деятельности полисубъектным. При этом полисубъектность социального пространства порождает необходимость в выстраивании социальных связей, основанных на доверии, единстве ценностей и норм, без какой-либо степени принуждения и насилия. Социальный капитал выступает тем ресурсом, который в условиях становления и развития гражданского общества способствует эффективным коммуникациям в межсубъектном поле. Регион позволяет проявиться ситуации на более конкретном уровне, через взаимодействие частных субъектов, что позволяет вести поиск решения социальных проблем предметно и приближенно к нуждам граждан как субъектов регионального социума. Это обуславливает особое значение региона и в изучении вопросов качества социального капитала.

В современный социум вошло новое явление – инклюзивное образование. При этом инклюзивное образование выполняет определенную роль в развитии качества социального капитала, и эта роль может быть как преимущественно позитивной, так и преимущественно негативной, то есть инклюзивное образование как социальный феномен придает определенный вектор развитию социального капитала, характеризуя его качественную сторону.

Методология исследования

Научная проблема роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона восходит к изучению понятия «социальный капитал» и далее - к исходным субстанциям солидарности и социальных связей. То есть, в основе изучения научной проблемы лежат ценностный и коммуникативный подходы. Понятие «социальный капитал» впервые использовано американской социальной философией в 1920-е гг. Однако, сегодня фактически отсутствуют четкие эмпирические признаки данного понятия. Это, безусловно, ограничивает область применения данной категории в различных областях социологической науки. В результате теория социального капитала,

можно сказать, оторвана от эмпирической реальности, обозначаемой данным понятием. Социальный капитал изучается в рамках социальной философии, социологии, экономической науки, и, по сути, выступает объектом междисциплинарных исследований. Тем не менее, основными аспектами данной научной проблемы выступает характер связей и отношений, являющихся следствием развития качества социального капитала. Инклюзивное образование выступает фактором его развития, что обуславливает необходимость фиксации влияния (позитивное-негативное), оказываемого инклюзивным образованием на качество развития социального капитала. Подобная фиксация может быть проведена только посредством выявления эмпирических признаков понятия и разработкой критериальной системы оценки социального эффекта, вызываемого влиянием инклюзивного образования на качество развития социального капитала региона.

Основные направления в развитии научной проблемы в мировой и отечественной социологической науке сводятся к двум базовым: макросоциологическому (Р.Патнэм) [8] и микросоциологическому (П.Бурдье) [9] подходам (уровням) изучения проблемы. Тенденции изучения проблемы характеризуются стремлением «прагматизировать» социальный капитал и приблизить его к рамкам экономической науки. Само понятие часто используется в рамках экономической социологии с точки зрения ресурсного подхода (Дж.Коулман, Р.Патнэм) [4, 8]. В отечественной социологии тема развития социального капитала рассматривается рядом исследователей (например, Е.Дискиным, М.Нугаевым) [2, 6]. Экономическая социология, однако, не исчерпывает всего богатого содержания понятия «качество социального капитала», поскольку последнее обладает ярко выраженным социальным эффектом в условиях становления и развития гражданского общества в России.

Методологию инклюзивного образования составляют, в основном, педагогические работы. Для интерпретации инклюзивных процессов в педагогике используется системная модель. С точки зрения системников, не только инклюзивный процесс должен быть приспособлен к образовательной системе и социальной среде, в которой он происходит, но и сама принимающая система должна постепенно приспособливаться к инклюзивному процессу. Другой важной парадигмой, используемой к анализу инклюзии, является социально-педагогическая парадигма, основанная на лично-социально-деятельностном подходе. Данный подход признает единство таких процессов как включение индивида в социум, социальное развитие личности, преобразование социума под потребности личности. В этом смысле данная позиция хорошо отражена в коллективной монографии С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной [3]. Кроме того, методологически важным выступает трактовка инклюзии как изменения («инклюзия подразумевает изменения»), отраженная, преимущественно, в западной теории (Тони Бут) [1].

Изменения должны касаться разработки инклюзивной политики, развития инклюзивной практики, создания инклюзивной культуры.

Непосредственно роль инклюзивного образования в формировании институционального порядка, основанного на доверии, социальной поддержке, горизонтальных социальных связях, то есть сути того, что формирует собой качество социального капитала, - фактически не рассматривалась в исследовательском поле социологии. Кроме того, проблема социального капитала, чаще всего интерпретируется применительно к личности, в то время как мезо- и макроуровни организации общества остаются незатронутыми. В то же время, использование микросоциологического подхода к изучению проблемы отнюдь не противоречит переносу ее на уровень региона, а, наоборот, позволяет изучить проблему в сопоставлении с прикладными целями и задачами управления регионом. В целом-то, в исследовании проблемы можно выделить микро-, мезо- и макроуровни, интерпретируя их как социальный капитал личности, социальный капитал социальной группы, социальный капитал общества в целом (включая его региональный уровень).

Исследуемая тема носит фундаментально-прикладной характер. Во-первых, она представляет собой определенную методологию исследования социальной реальности через преломление ее сквозь призму интерсубъективности, полисубъектности. В основу исследования при этом ложится интегральный подход. Во-вторых, данная тема изучается преимущественно в рамках теоретической социологии, а также социальной философии, что позволяет отнести ее в разряд методологии социологии. Вместе с тем, фактически слабо развит подход к исследованию данной темы в рамках теории среднего уровня, а также - интеграция теории и эмпирии. Фактологическая база социологии слабо теоретизирована в изучаемом аспекте, что ограничивает область применения имеющихся в науке результатов и отрывает фундаментальную науку от прикладной, теоретические изыскания от эмпирической реальности. В-третьих, прикладной характер исследований в рамках данной темы призван повышать качество использования социального капитала через его обусловленность инклюзивным образованием субъектов социума, на уровне региона.

На наш взгляд, технология исследования роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона может быть обозначена через решение следующих основных задач:

- концептуализация понятия «социальный капитал» в социологии образования;
- измерение эмпирических признаков основного научного понятия исследования (а именно: качество социального капитала региона);
- разработка критериальной системы оценки роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона;
- разработка социального механизма развития качества социального капитала региона через по-

вышение в данном процессе роли инклюзивного образования в региональном социуме.

Проведенные ранее исследования [6] позволили выявить состояние проблемы с нескольких позиций: с позиции участников инклюзивного образования в Республике Татарстан (в том числе, среди педагогической общественности, учащихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, а также их родителей, с позиции представителей органов власти, занимающихся данной проблемой, работодателей, трудоустраивающих инвалидов в свои организации). Выявленный спектр проблем, тем не менее, не достаточен для полноценного социологического анализа роли инклюзивного образования в развитии социального капитала региона, поскольку для комплексности выводов необходимо, во-первых, исследование в отношении других категорий социальных меньшинств (мигранты, национальные меньшинства) и, во-вторых, выявление отношения «внешнего» общества к проблеме. Таким образом, целевыми группами исследования выступают лица, не участвующие непосредственно в инклюзивном образовании и его реализации, а выступающие потенциальными участниками, принимающей (включающей) стороной. Необходимо определить уровень готовности регионального социума к «включению» в него лиц, могущих быть отнесенными к социальным меньшинствам, посредством инклюзивного образования.

В исследовании предполагается использование полипарадигмального подхода к изучению социальных процессов, что является наиболее адекватным методологическим принципом в изучении данной научной проблемы. Предполагается использовать интегральный подход для изучения всей совокупности исследовательских понятий, сочетающий в себе изучение макроструктур и макропроцессов с коммуникативными практиками индивидов, а также ценностный подход к изучению отдельных компонентов основного понятия (например, такие компоненты как «доверие», «правила», «нормы»). Принцип системности позволит рассмотреть изучаемый феномен в единстве и целостности его элементов. Принцип объективности позволит характеризовать состояние проблемы вне зависимости от субъективной позиции отдельных ученых и исследователей. Принцип интерсубъективности позволит познать проблему «изнутри», на пересечении различных субъективных мнений обследуемых целевых групп.

На основе обозначенной методологии наиболее оптимальными методами исследования выступают:

1) теоретико-методологические: теоретико-методологический анализ; операционализация понятийного аппарата; разработка критериальной модели и методики социологической оценки роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона; деинтерпретация результатов исследования, факторный анализ, теоретизация и концептуализация результатов исследования в рамках социологии образования

2) эмпирические: использование качественно-количественных методов в оценке роли инклюзивного образования в развитии качества социального капитала региона по разработанной социологической методике (экспертный опрос), массовый анкетный опрос с целевыми группами исследования, в качестве которых выступают научно-педагогическая общественность и представители социально ориентированных некоммерческих организаций, участвующие в реализации инклюзивной политики в регионе, а также в образовательной деятельности (экспертная группа); участники образовательного процесса в организациях среднего общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования как потенциальные агенты инклюзивного образовательного поля (массовый опрос). Инструментарием исследования выступает программно-методическая часть, включающая операционализацию понятий, разработанные на ее основе вопросник для экспертов и анкета для массового опроса; методика обработки и анализа данных исследования

Заключительная часть

В качестве конечных результатов исследований мы видим следующие:

- выявление отношенческого (ценностного) аспекта развития инклюзивного образования в региональном социуме;
- выявление поведенческого аспекта развития инклюзивного образования в региональном социуме (коммуникативные практики);
- определение характера структурирования коммуникативных практик в инклюзивном образовательном поле на основе базовых понятий, характеризующих категорию «социальный капитал»;
- выявление социальных факторов, способствующих или препятствующих развитию социального капитала региона через инклюзивное образование;
- обозначение основных направлений повышения социального, социально-экономического эффектов через совершенствование влияния инклюзивного образования на качество социального капитала региона (механизм влияния).
- определение путей совершенствования межсубъектных отношений в становящемся гражданском обществе через более полное использование ресурсов инклюзивного образования как фактора развития социального капитала региона.

Исследование проблемы направлено на подтверждение или опровержение гипотезы: инклюзивное образование как совокупность коммуникативных практик субъектов, основанных на системе ценностей и норм, способно повышать открытость социальной системы, формируя определенное качество социального капитала региона. Вектор данного влияния может быть определен через исследование господствующей системы ценностей в среде коммуникаций субъектов инклюзивного образования, а механизм повышения положительного влияния инклюзивного образования на качество социального капитала региона может быть выстроен на основе выявления совокупности факто-

ров, способствующих или препятствующих формированию доверительных отношений между акторами (реальными/потенциальными) инклюзивного образовательного поля.

Работа выполнена при поддержке АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0».

Литература

1. Бут Т., Эйнской М. Показатели инклюзии / Под ред. М.Вогана. Пер. с англ. РООИ «Перспектива». 123 с.

2. Дискин Е.Н. Культура: стратегия социально-экономического развития. М.: Экономика, 1990. 109с.

3. Инклюзивное образование /Авт-сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

4. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. №3. С.122-139.

5. Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р., Бисерова Г.К. Феномен субъектности студента вуза как индикатора интеграции психологии и педагогики// Интеграция образования. 2013. № 1 (70). С. 47-52.

6. Нугаев М.А. Базовая модель качества социального потенциала региона. Казань: Казан.гос.энерг.ун-т, 2009. 256 с.

7. Панченко О.Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение: Монография / О.Л. Панченко. Под. Общ. Ред. В.Д. Парубиной. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. 400 с.

8. Патнем Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии. Пер. с англ. А. Захаров. М.: Ad Marginem, 1996. 287 с.

9. Социология социального пространства / Пер. с фр.; общ. ред. и послесл. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. В 2-х тт.

Methodological foundation for investigation of the quality of social capital of the region in inclusive education

Lisina A.S., Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L.

Kazan Federal University

The article poses the problem of studying the quality of social capital in the region through studying the social role of inclusive education. The regional society is a cross-section of social connections and relations functioning locally, but at the same time serving as an indicator of social interactions on a wider scale. In this regard, the specificization of the problem at the regional level will allow us to identify areas for further research. The authors conduct a search for a research methodology, in the aggregate of theoretical paradigms and research methods

Keywords: the quality of social capital, the region, case studies, sociology of education, civil society, trust, polysubject space, communicative approach, inclusive education

References

1. T quarrystone., Eynskou M. Inklyuziya indicators / Under the editorship of M. Vogan. The lane with English ROOI "Prospect". 123 pages.
2. E.N. Kultur's diskini: strategy of social and economic development. M.: Economy, 1990. 109 pages.
3. Inclusive education / Avt-sost. S.V. Alekhina, N.Ya. Semago, A.K. Fadina. Release 1. M.: School Book center, 2010. – 272 pages.
4. Coleman Dzh. Capital social and human//Social sciences and present. 2001. No. 3. Page 122-139.
5. Mukhametzyanova F.G., Yarullina A.Sh., Vafina V.R., Biserova G.K. Fenomen of subjectivity of the student of higher education institution as indicator of integration of psychology and pedagogics//education Integration. 2013. No. 1 (70). Page 47-52.
6. Nugayev M.A. Basic model of quality of social capacity of the region. Kazan: Cauldron. state. энепр. un-t, 2009. 256 pages.
7. Panchenko O.L. Inclusive education as a factor of integration into society of disabled people and persons with limited opportunities of health: regional measurement: Monograph / O.L. Panchenko. Under. General Edition of V.D. Parubina. – Kazan: NOU VPO "University of management "TISBI", 2015. 400 pages.
8. Patnem R. That democracy has worked: civil traditions in modern Italy. The lane with English A. Zakharov. M.: Ad Marginem, 1996. 287 pages.
9. Sociology of social space / Lane with фр.; general edition and послесл. N.A. Shmatko. M.: Institute of experimental sociology; SPb.: Алетейя, 2005. In 2 vol.

Педагогические конфликты при патриотическом воспитании учащейся молодежи в условиях диаспоры

Спартакян Нарек Спартакович, магистрант, кафедра истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры, ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», spartakian@icloud.com

Статья посвящена вопросам патриотического воспитания подрастающей молодежи вне исторической родины. Автор раскрывает понятие патриотизма и различие с формами проявления национализма. Особое внимание обращается на факторы, вызывающие проблемы в воспитание патриотизма и одновременно толерантности к другим нациям у молодежи в условиях диаспоры. Педагогические конфликты в процессе патриотического воспитания учащейся молодежи в условиях диаспоры могут быть вызваны так же такими объективными причинами как: социально-экономическое положение самих педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект). На основе анализа всех факторов, которые оказывают влияние на воспитание молодежи в условиях диаспоры в иной стране проживания предлагаются способы разрешения конфликтов на разных стадиях его проявления. Определяются положительные и отрицательные функции данных конфликтов.
Ключевые слова: педагогический конфликт, патриотическое воспитание молодежи, факторы, влияющие на формирование патриотического настроения молодежи.

Россия, как многонациональное, разнообразное и многокультурное государство, всегда пыталась найти продуктивные пути мирного взаимодействия различных этнических и других социокультурных групп, создать в обществе атмосферу согласия, взаимной дружбы, равенства и справедливости, творческого и ненасильственного разрешения проблем и конфликтов.

Кризис образовательной и культурной политики, являясь частью системного кризиса общества, наиболее остро сказывается на молодежи, поскольку для нее образование и досуг являются ведущими сферами личностной самореализации и социально-культурной интеграции [12, с. 35].

Внимание исследователей к молодежи обусловлено рядом обстоятельств. Прежде всего, молодежь представляет собой одну из наиболее крупных социально-демографических групп современного общества. Очень важно и то, что молодежь вносит особый вклад в развитие культуры. Опыт нашего столетия убедительно показал, что именно молодежная среда наиболее часто служит источником того нового, что определяет развитие литературы, кино, живописи, архитектуры, театра [12, с.6].

Так же необходимо учитывать последствия распада СССР, связанные с родственными отношениями разных национальностей внутри СССР. Данное обстоятельство не может не сказываться на эмоциональном настрое граждан внутри страны. В связи с его распадом изменения, произошедшие в России и других странах СНГ, вызванные резким переходом общества из одного состояния в другое, осложнили межнациональные и межконфессиональные отношения. В условиях идеологической неопределенности потеряли свою значимость сложившиеся в обществе морально-этические и социально-психологические ценности, что в свою очередь повлияло на возникновение проблем воспитания молодежи.

В сознании людей произошли изменения, в сложной и противоречивой обстановке у граждан России произошло преобразование советского патриотизма в российский патриотизм. Зачастую не понимая значения слова "патриотизм", у граждан России возникало чувство национализма, граничащее с самыми грубыми формами его проявления.

Национализм возводит принадлежность к своей нации в политический принцип или программу и

может выражаться в разжигании национальной ненависти и конфронтации, как между народами разных стран, так и внутри одной страны между представителями различных наций и этносов [7].

Именно поэтому жизненно необходимо при формировании сознания молодежи вкладывать исторические, культурные, национальные ценности, основанные на патриотизме к своей Родине.

Работники школ, вузов и общество в целом отмечают возникновение проблем, связанных с воспитанием патриотизма. Развитие ощущения и сознания патриотизма, является задачей государства в целом. Решение возникшей проблемы осложняется отсутствием научной теории патриотического воспитания, разработанной с учетом перемен, произошедших в России и других странах СНГ.

Государство предпринимает меры по формированию патриотического воспитания. Было принято Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы".

За последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации (далее - граждане). В 2001 - 2015 годах реализованы 3 государственные программы патриотического воспитания[9].

Анализируя существующие государственные программы, представляется возможным прийти к выводу о том, что в разработках идеологии патриотизма государства отсутствуют элементы толерантности в отношении других наций и народностей.

Изменить сложившуюся ситуацию возможно, если в образовательных учреждениях вести целенаправленную работу по развитию культуры межнационального общения и воспитанию толерантности. Но толерантность не может быть панацеей, лекарством от всех социальных бедствий. Толерантность – это всего лишь промежуточный этап в движении от конфликта к уважению и взаимопониманию, миру, социально-экономической и политической интеграции в нашем мире [10,с.168].

Безразличие многих взрослых, уже сформировавшихся личностей по отношению не только к чужой, но даже к своей традиционной культуре объясняется тем, что еще в детские годы их не ввели в многонациональный мир российских культур.

Таким образом, образуя диаспоры иных национальностей на территории РФ, возникают вопросы в образовании патриотизма к какой стране необходимо отдавать приоритет. Как сохранить культуру и национальные ценности, находясь на территории государства, которое не придерживается таким традициям, а иногда и иронически к ним относится.

Диаспора – это сообщество людей одной национальности, живущих вне страны своего происхождения, вне своей исторической родины [2]. Из самого определения становится очевидным, что люди оторваны от своего народа, от культуры и прививать таких условиях национальные особенности, развивать патриотизм к своей родине весь-

ма затруднительно. В связи с этим возникают педагогические конфликты при воспитании учащейся молодежи в условиях диаспоры. Воспитание патриотизма и толерантности к другим нациям у учащейся молодежи является актуальной психолого-педагогической и социально-педагогической проблемой современной педагогической науки.

Диаспоры стремятся к сохранению этнокультурной самобытности через воспитание патриотических чувств и сознания у подрастающего поколения. На решение этих вопросов направлена деятельность социальных институтов воспитания в условиях диаспоры. Необходимо донести до молодежи не только научно-педагогическое осмысление, но и глубинное практическое значение понятий «диаспора», «этническая группа», «иммигранты», «миграция», «беженцы», для более серьезного понимания их жизни в целом.

Воспитание можно рассматривать как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации. Воспитание осуществляется в семье. В этом случае мы имеем дело с семейным, или частным, воспитанием, которое — объект семейной педагогики. Воспитание осуществляется религиозными организациями. В этом случае мы имеем дело с религиозным воспитанием; оно — объект конфессиональной педагогики. Воспитание осуществляется обществом и государством в создаваемых для этого организациях. В этом случае мы имеем дело с социальным воспитанием, которое и является объектом изучения социальной педагогики. Воспитание осуществляется в криминальных и тоталитарных политических и квазирелигиозных сообществах. В этом случае мы имеем дело с диссоциальным, или контрсоциальным, воспитанием. Поскольку социальное воспитание (как и семейное, и религиозное) лишь составная часть процесса социализации, постольку социальная педагогика изучает его в контексте социализации, т.е. она рассматривает, какие социальные обстоятельства прямо или опосредствованно влияют на воспитание человека в масштабах планеты, страны и места его проживания (региона, города, села, микрорайона), какую роль играют в его жизни и воспитании средства массовой коммуникации, семья, общение с окружающими людьми и некоторые другие факторы [14,Ч.1.с.10]. Диаспора несомненно так же выступает как институт по воспитанию и развитию молодежи.

Факторами, вызывающими проблемы в воспитании патриотизма и одновременно толерантности к другим нациям у молодежи в условиях диаспоры являются:

отсутствие единого воспитательного пространства, включающего в себя социальные институты воспитания; отсутствие педагогических центров при национальных представительствах;

общая атмосфера и настрой страны постоянно пребывания относительно иных наций;

слабая законодательная база на исторической родине по поддержанию соотечественников, проживающих в условиях диаспоры;

общая атмосфера и отношение в обществе на исторической родине к эмигрантам.

Педагогические конфликты в процессе патриотического воспитания учащейся молодежи в условиях диаспоры могут быть вызваны так же такими объективными причинами как: социально-экономическое положение самих педагогов, условиями педагогической деятельности (средовой, этнический аспект). Поведение участников учебно-воспитательного процесса так же может выступить в качестве педагогического конфликта.

Наиболее распространенными конфликтами в педагогической деятельности при патриотическом воспитании учащейся молодежи в условиях диаспоры являются конфликты взаимоотношений: «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – глава общины», «педагог – родители». В основе данных конфликтов лежат противоречия систем ценностей, мировоззренческих позиций, взглядов, мнений, установок, осложненные внешним фактором нахождения в чужой стране пребывания.

По типу проявления педагогических конфликтов при патриотическом воспитании учащейся молодежи в условиях диаспоры могут быть:

- подлинными, когда столкновение интересов существует объективно, осознается участниками и не зависит от какого-либо изменяющегося фактора;
- случайными (или условными), в которых конфликтные отношения возникают в силу случайных, поддающихся изменению обстоятельств, не осознаваемых участниками конфликта. Такие конфликты могут быть прекращены, если участники осознают реально имеющиеся возможности;
- скрытыми, в которых конфликтные отношения в силу объективных причин должны иметь место, но не актуализируются, тогда это можно назвать конфликтной ситуацией.
- ложными, не имеющий объективных оснований и возникающий в результате ложных представлений или недоразумений.

По временным параметрам данные конфликты можно подразделить на кратковременные, быстрые, длительные.

Во многом эффективность воспитания молодежи в духе патриотизма к своей исторической родине в условиях жизни диаспоры зависит:

- от специфики культурного прошлого нации и возможностей самоопределения в новой стране пребывания;
- от уровня и глубины развития национальной культуры диаспоры и степени подверженности влиянию культурного воздействия страны пребывания;
- от возможностей реализации и доступности духовных связей с исторической Родиной;
- исторически сложившегося опыта взаимодействия с другими национальностями;
- возможностей внедрения и развития исторических национальных традиций образования и воспитания молодежи;
- связи между развитием культуры национальной диаспоры и межнациональными отношениями в целом данной нации.

При патриотическом воспитании молодежи необходимо учитывать и изучать причины миграции и обосновывать необходимость возникновения национальных диаспор. Передавать опыт преодоления противоречий и трудностей, связанных с языковой разобщенностью, социально-политическими и общественными процессами в местах рассредоточения национальных диаспор.

Для более эффективного воспитания патриотизма у учащейся молодежи в условиях диаспоры необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- 1) стремление этнической общности к сохранению национальной самобытности (языка, обычаев, традиций и др.);
- 2) национальная (внешней и внутренней) политика государства, на территории которых располагаются национальные диаспоры;
- 3) численность и жизнеспособность национальной диаспоры;
- 4) религиозная принадлежность представителей национальной диаспоры и религиозные отличия от страны пребывания;
- 5) патернализм страны – исторически сложившейся родины по отношению к своей национальной общности, проживающей на правах национальной диаспоры за ее пределами;
- 7) степени правовой легитимности национальной диаспоры в стране пребывания;
- 8) недостаточность распространения национальной идеи в рамках диаспоры.

Ключевым и одновременно конфликтогенным моментом является единство воспитательных усилий семьи, общности и национальной школы по воспитанию патриотизма и у молодежи.

Для решения сложившихся проблем представляется возможным реализовать следующие направления:

- разработка новых учебников и учебных пособий;
- оказание методической, консультативной и технической помощи в первую очередь для самих преподавателей и родителей подрастающей молодежи с целью формирования единой идеологии;
- подготовка пособий по патриотическому воспитанию в семье, поскольку именно семья как социальный институт воспитания играет важную роль в сохранении национального своеобразия (языка, обычаев, традиций, культуры) и воспитании любви к родному языку, культуре, Родине;
- формирования единого воспитательного пространства: создание единых воспитательных центров с идентичной образовательной программой;
- совершенствование педагогического руководства данным процессом:

Бесконфликтность процесса воспитания молодежи в духе патриотизма в национальной диаспоре зависит от комплекса социально-педагогических и педагогических условий.

Важную роль играют целенаправленные и объединенные усилия семьи, общества, государства, как страны пребывания, так и исторической родины в расширении возможностей для удовлетворе-

ния духовных, не материальных потребностей молодежи; преодоление диаспорой последствий отчуждения от культурного, духовно - нравственного опыта коренного народа, восполнение знаний и умений исторической этнической Родины, мировой цивилизации.

Литература

1. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986.
3. Даль В.А. Толковый словарь живого великорусского словаря языка [1, с. 78]
4. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь [5, с. 544]
5. Педагогический энциклопедический словарь [7, с. 185]
6. Философский словарь [14, с. 358]
7. Политология. Словарь. — М: РГУ. В.Н. Коновалов. 2010.
8. Лыкова Т.Р. Анализ понятия «патриотизм»: педагогический аспект // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-4. – С. 778-782;
9. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы"
10. Педагогика межнационального общения: учебное пособие.— Ставрополь: Изд-воСГПИ,2008.—168 с.
11. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.
12. Дуранов И.М. Педагогические условия формирования гражданской активности во внеклассной деятельности старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. Челябинск, 1991.
13. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире. Проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. СПб., 1996.
14. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2000. Ч. 1.
15. Конфликтология: Учебник для студ. сред.пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.

Pedagogical conflicts in the patriotic education of students in the diaspora

Spartakian N.S.

Ural Federal University named after the first President of Russia
B.N.Yeltsin

The article is devoted to the issues of patriotic education of young people growing up outside the historical homeland. The author reveals the notion of patriotism and the difference with the forms of nationalism manifestation. Particular attention is drawn to the factors that cause problems in the education of patriotism and at the same time tolerance for other nations among young people in the diaspora. Pedagogical conflicts in the process of patriotic education of students in the diaspora can also be caused by such objective reasons as: the socioeconomic status of the teachers themselves, the conditions of pedagogical activity (environmental, ethnic aspect). Based on an analysis of all the factors that influence young people's education in the diaspora in another country of residence, methods for resolving conflicts at different stages of its manifestation are proposed. The positive and negative functions of these conflicts are determined.

Key words: Pedagogical conflict, patriotic education of young people, factors affecting the formation of young people's patriotic mood.

References

1. Efremova T. F. Modern explanatory dictionary of Russian: In 3 t. — М.: Nuclear heating plant, Astrel, Harvest, 2006.
2. Ojegov S.I. Dictionary of Russian. М.: Russian, 1986.
3. Distance of VA. Explanatory dictionary of the live great Russian dictionary of language [1, page 78]
4. The new illustrated encyclopedic dictionary [5, page 544]
5. Pedagogical encyclopedic dictionary [7, page 185]
6. Philosophical dictionary [14, page 358]
7. Political science. Dictionary. — М: РГУ. V.N. Konovalov. 2010.
8. Lykova T. R. Analysis of the concept "patriotism": pedagogical aspect//Basic researches. – 2013. – No. 11-4. – Page 778-782;
9. Resolution of the Government of the Russian Federation of December 30, 2015 No. 1493 O to the state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016 - 2020"
10. Pedagogics of international communication: manual. – Stavropol: Izd-VOSGPI, 2008.—168 pages.
11. Dmitriyev G.D. Multicultural education. М, 1999.
12. Duranov I.M. Pedagogical conditions of formation of civil activity in out-of-class activity of seniors: Yew. edging. ped. sciences. Chelyabinsk, 1991.
13. Zapesotsky A. S. Youth in the modern world. Problems of individualization and welfare integration. SPb., 1996.
14. Mudrik A.V. Social pedagogics. М, 2000. P.1.
15. Conflictology: The textbook for student. Wednesdays.ped. studies. institutions. — 2nd prod., испр. — М.: Publishing center "Akademiya", 2004. - 320 pages.

Социализация личности студента вуза в творческой проектной деятельности

Гелястанова Эльмира Хусеиновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики профессионального обучения и русского языка Кабардино-Балкарский ГАУ, rita-berova@mail.ru

Таучева Салима Амурбиевна,

ассистент кафедры педагогики профессионального обучения и русского языка Кабардино-Балкарский ГАУ, salima-taucheva@mail.ru

В статье рассматриваются основные вопросы социализации личности студента высшего учебного заведения в условиях творческой проектной деятельности как инновационной технологии в современной образовательной парадигме. Очевиден тот факт, что набирающий темпы переход российской высшей школы на инновационную платформу образовательной парадигмы актуализирует проблему полноценной подготовки студента образовательного учреждения не только как компетентного специалиста, но и как мобильного субъекта социально-трудовых и общественных отношений в процессе профессиональной жизнедеятельности, а также совершенствования и творческого преобразования мира.

Проектирование в учебной и воспитательной системе университета выступает эффективным средством переноса профессиональных проектных умений в сферу социализации, активизации как профессиональной, так и трудовой социализации будущего специалиста и профессиональной социализации личности.

Ключевые слова: социализация, творческая проектная деятельность, проектирование, образовательная парадигма, поликультурное, пространство креативное мышление.

В исследовании и решении данного феномена ведущее место занимает педагогически управляемая социализация личности студента высшего учебного заведения, позволяющая максимально активизировать и оптимизировать этапы вовлечения вчерашнего абитуриента - будущего специалиста в динамичную целостность всего спектра социальных взаимодействий современного общества [6, с. 231]. Тем самым российская школа высшего звена призвана к многогранной и всесторонней модернизации форм, способов и методов, механизмов и технологий профессиональной подготовки будущего специалиста, ориентированных на становление профессионально значимых ЗУНов - знаний, умений и навыков, то есть профессиональных компетенций личности студента как основной функциональной единицы учебно-воспитательного процесса и профессионального творчества.

Доминирующим направлением инновационной модернизации и трансформации современной парадигмы учебно-воспитательного ресурса системы высшего образования в исследуемом ключе является обращение к социализирующим возможностям проектного вида обучения из числа многих, заявивших о себе как таковых на сегодняшний день. Комплексное формирование в творческой проектной деятельности студента высшего учебного заведения социальной составляющей есть весьма важный фактор реализации социализирующего потенциала современной высшей школы. Направляющими креативными возможностями в этом аспекте исследуемой проблемы обладает творческая проектная деятельность, динамично расширяющая поле социальной активности личности современного студента. Очевиден факт, что полноценное развитие личности студента высшего учебного заведения в условиях творческой проектной деятельности становится предметом изучения представителей многих сфер современного гуманитарного знания. В настоящее время в школе высшего звена доминирующее признание получают идеи, направленные на конструирование учебно-воспитательного процесса, при котором удастся успешно решать задачи вовлечения студентов в активную самостоятельную учебно-

познавательную и научную деятельность, во многом определяющую процесс дальнейшего самосовершенствования и развития личности будущего специалиста [2, с. 80-84], [7, с. 226-232].

Творческая проектная деятельность представляет собой комплекс проектной документации, обеспечивающий воспроизведение в действительность творческой рефлексии в процессе формирования общественной и социокультурной, духовно-нравственной и информационно-коммуникационной, а также субъектно-объектной сфер, удовлетворяющих как материальные, так и духовные потребности человека. Сущностная характеристика творческой проектной деятельности динамична, но специфика определенного его вида (дизайна, моды, интерьера и быта, исследования и пр.), отражает тот или иной образ жизни субъекта, его внутренний мир, ментальность [4, с. 34]. Специфика применения творческой проектной деятельности в образовательной парадигме высшего учебного заведения заключается в формировании у студентов мотивационного и ценностно-мотивационного отношения к избранной сфере профессиональной деятельности, ориентированной на полноценное и гармоничное развитие личности студента, творческой активности его мышления, восприятия окружающего мира, ориентации на нестандартное решение неожиданных трудностей и сложностей. И таковыми являются: вовлечение в экспериментально-поисковую и научно-исследовательскую деятельность в творческом процессе проектирования; направленность на самосовершенствование и саморазвитие, повышающие самооценку и самореализацию; развитие и закрепление рефлексивных и оценочных задатков и способностей; кооперация в рабочей группе, в формировании творческой атмосферы в процессе работы, общительности и коммуникативной гибкости [5, с. 27-34]. На сегодняшний день творческая проектная деятельность пронизывает практически все направления профильной вузовской подготовки как бакалавров, так и магистров. Оно нашло заслуженное полифункциональное применение в профессиональной деятельности представителей многих профессий: медиков и учителей, экономистов и инженеров, менеджеров и маркетологов, социологов, психологов и др. [6, с. 231].

Процесс социализации личности студента учебного заведения высшего образования в условиях творческой проектной деятельности предопределяет собой три основных этапа: *на первом этапе* происходит процесс приспособления студента к академической группе, образовательному учреждению, то есть средовое адаптирование человека, когда он, «примеряя» те или иные социальные нормы, пытается быть похожим на других из своего окружения, но при этом он временно перестает быть собой, как будто «теряет» свое личностное начало; *на втором этапе* формируется готовность и стремление студента к максимальной (средовой) персонализации, сфера влияния на сокурсников, выражение личностного потенциала [2, с. 80-84], [3, с. 12-14]; *на третьем этапе* на-

блюдается социально опосредованная по критериальным характеристикам адаптация, то есть, вхождение студента в академическую группу, благодаря своим личностным особенностям. И, тем самым, у сокурсников возникает необходимость принять его как личность, одобрить его черты характера, вызывающие позитивные рефлексии, соответствующие их представлениям о моральных нормах и духовно-нравственных ценностях. Все это, в конечном итоге, однозначно способствует кооперации коллектива, готовности и способности помочь друг другу в процессе достижения высоких результатов в сфере избранной совместной деятельности.

Содержательная модернизация сущностных основ современного высшего образования предполагает смещение доминирующих акцентов в подготовке будущего специалиста от устаревшей дихотомии «человек и его профессия» в плоскость центричной поликультурной образовательной парадигмы «человек и окружающий мир». Ключевым педагогическим фактором исследования данного феномена выступает психолого-педагогический процесс целенаправленной социализации личности студента образовательного учреждения высшего звена, обеспечивающий его успешное вовлечение в динамично изменяющуюся, но целостную систему современного социума, позволяющую стать ему полноценным и успешным, а, главное, уверенным в себе членом общества. Помимо основной функции социальной адаптации, доминирующей задачей процесса социализации студента учебного заведения высшего образования выступает многопрофильная подготовка будущих специалистов к самостоятельной творческой проектной деятельности. Это, в свою очередь, выражается в правильной постановке и компетентном решении профессиональных задач; нестандартном креативном их решении, предполагающим выработку необходимых профессиональных компетенций; освоении знаний, умений и навыков для будущей профессиональной творческой проектной деятельности.

В современных условиях развития образовательной системы высшего звена этому однозначно способствует креативная модель мышления постиндустриальной культуры, обращенная к психолого-педагогическим приоритетам формирования гуманистического восприятия личности современного студента как субъекта личной ответственности за профессиональный имидж и репутацию в будущем. Творческая проектная деятельность в процессе социализации студента университета рассматривается с двух сторон: как процесс профессионального вхождения вчерашнего студента в избранную сферу деятельности, освоение им корпоративной этики, а также профессионального опыта коллег; как процесс активной реализации профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования и самореализации. Важнейшим учебно-воспитательным, образовательным критериальным параметром успешной реализации лич-

ности студента высшего учебного заведения в творческой проектной деятельности является формирование и становление его внутреннего социально-преобразующего потенциала. Главенствующую роль при этом играет творческая активность личности студента, позволяющая ему максимально раскрыть свои как реальные, так и потенциальные интеллектуальные силы, внося, тем самым, оригинальный вклад в духовно-нравственные ценности современного социума.

Литература

1. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика. М.: 1999. – 261 с.
2. Каргапольцева Н.А. Социализация и воспитание студентов ВУЗа / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 2. – С. 80-84.
3. Клищевская М.В. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М.В. Клищевская, Г. Н. Солнцева // Вестник МГУ – Сер. 14. Психология. – 1999. – № 4. – С. 12-14.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. – С. 34.
5. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. 1989. – № 5. – С. 27-34.
6. Санжаревский И.И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии. – Изд. 3 - е, испр. и доп. Тамбов: 2010. – 231 с.
7. Сапугольцев В.Ю. Образовательная среда вуза как условие развития креативности будущего дизайнера / В.Ю. Сапугольцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 226-232.
8. Чикер В.А. Методология и методы социально-психологических исследований: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2010.

Socialization of the student's personality in creative project activity

Gelyastanova E.H., Taucheva S.A.

Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokova

The article deals with the main issues of socialization of the personality of a student at a higher educational institution in the context of creative project activity as an innovative technology in the modern educational paradigm. It is obvious that the accelerating transition of the Russian higher school to the innovative platform of the educational paradigm actualizes the problem of full-fledged preparation of the student of the educational institution not only as a competent specialist but also as a mobile subject of social and labor and social relations in the process of professional life, as well as improving and creative transformation of the world.

Designing in the educational and educational system of the university is an effective means of transferring professional design skills to the sphere of socialization, activation of both professional and labor socialization of the future specialist and professional socialization of the individual.

Keywords: socialization, creative project activity, design, educational paradigm, multicultural, space creative thinking.

References

1. Vasilkova T.A., Vasilkova Yu.V. Social pedagogics. M.: 1999. – 261 pages.
2. Kargapoltseva N.A. Socialization and education of students of HIGHER EDUCATION INSTITUTION / N.A. Kargapoltseva//Messenger of the Orenburg state university. – 2002. – No. 2. – Page 80-84.
3. Klishchevskaya M.V. Professionally important qualities as necessary and sufficient conditions of forecasting of success of activity / M.V. Klishchevskaya, G.N. Solntseva//the Bulletin of MSU – Is gray. 14. Psychology. – 1999. – No. 4. – Page 12-14.
4. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontyev. M.: Politizdat, 1975. – Page 34.
5. Orlov A. B. Development of theoretical schemes and conceptual systems in motivation psychology / A.B. Orlov//psychology Questions. 1989. – No. 5. – Page 27-34.
6. Sanzharevsky I.I. History, methodology and technique of a research of problems of society and the personality in sociology. – Prod. 3 - e, испр. and additional Tambov: 2010. – 231 pages.
7. Sapugoltsev V.Yu. Educational environment of higher education institution as condition of development of creativity of future designer / V.Yu. Sapugoltsev//News of the Russian state pedagogical university of A.I. Herzen. – 2010. – No. 125. – Page 226-232.
8. Chiker V. A. Methodology and methods of social and psychological researches: manual. SPb.: Publishing house C. - Peterb. un-that, 2010.