

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.В. Ломоносова
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (Беларусь)
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М. Танка
ВАРМИНСКО-МАЗУРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (Польша)
ГДАНЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (Польша)
КАРЛОВ УНИВЕРСИТЕТ (Прага, Чехия)
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (Армения)
КЫЗЫЛОРДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Коркыт Ата (Казахстан)
ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Я. Купалы (Беларусь)
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
IX Международной
научно-практической конференции**

В двух частях

Часть 2

Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2016

УДК 378(063)
ББК 74.58
В93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.С. Агапов* (РАНХиГС, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.А. Бодина*
(Московский городской педагогический университет, Москва, Россия)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета
В.В. Барабаш (РУДН, Москва, Россия) – председатель;
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков* (РУДН, Москва, Россия) –
сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной
и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия) –
сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
Г.М. Аванесян (ЕГУ, Ереван, Армения);
доктор филологических наук, профессор, декан ФПК РКИ *Т.М. Балыхина*
(РУДН, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Ю. Прокоп*
(Карлов университет, Прага, Чехия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.М. Рангелова*
(СУ «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);
доктор гуманитарных наук *М. Матыевич*
(Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша);
доктор гуманитарных наук *В. Сегень* (Гданьский университет, Гданьск, Польша);
доктор социологических наук, профессор *В.П. Шейнов* (РИВШ, Минск, Беларусь)

В93 Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы :
материалы IX Международной научно-практической кон-
ференции : в 2 ч. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. /
науч. ред. В. И. Казаренков, М. А. Рушина. – Москва :
РУДН, 2016.

ISBN 978-5-209-07224-9

Ч. 2. – 641 с. : ил.

ISBN 978-5-209-07226-3(ч. 2)

ISBN 978-5-209-07226-3(ч. 2)
ISBN 978-5-209-07224-9

© Коллектив авторов, 2016
© Российский университет
дружбы народов, 2016

**СЕКЦИЯ 3.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**ГЕТЕРОГЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА:
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА**

А.П. Сманцер

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье выявляется сущность гетерогенной образовательной среды, выделяются ее структурные компоненты, отмечается неоднородность взаимодействия структуры образовательной среды, обосновываются ее психолого-педагогические характеристики субъектов гетерогенной образовательной среды.

Ключевые слова: гетерогенная образовательная среда, компоненты гетерогенной образовательной среды, учреждения образования.

**HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
ESSENCE AND STRUCTURE**

A.P. Smantser

Belarusian state University, Minsk, Belarus

Abstract. Essence of heterogeneous educational environment comes to light in the article, her structural components are distinguished, heterogeneity of cooperation of structure of educational environment is marked, her pedagogical descriptions of subjects of heterogeneous educational environment are grounded.

Keywords: heterogeneous educational environment, components of heterogeneous educational environment, establishment of education.

В настоящее время совместное обучение учащихся с особыми образовательными потребностями и развивающихся по норме для белорусских школ является реальной образовательной практикой. Инклюзивное образование обеспечивает включение в

общую систему образования всех детей не зависимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, развитие творческих способностей, а также их социализации. Современная тенденция в социализации детей с особыми образовательными потребностями нашло отражение в Саламанкской декларации, в нормативных документах Республики Беларусь.

В современной педагогике средовой подход в образовании занимает особое место. Он позволяет определить влияние среды на обучение, развитие и воспитание учащихся. В нашем исследовании средовой подход используется при обосновании понимания феномена гетерогенной образовательной среды – особенностей ее содержания, структуры, закономерностей формирования и развития. Понятие «гетерогенная образовательная среда» в настоящее время становится ключевым, как в педагогических исследованиях, так и в образовательной практике. Сущность этого понятия применительно к общеобразовательной школе состоит в изменении качественной характеристики внутренней жизни школы, представляющей собой совокупность всех возможностей для обучения, воспитания и развития всех учащихся (с нормой в развитии, особыми образовательными потребностями в широком смысле этих слов).

Гетерогенная образовательная среда является сложной системой, включающей ряд компонентов: материально-технический, включающей материальные объекты. Совокупность материальных объектов зависит от состава гетерогенной группы класса (разновозрастная, аналогичные или различные виды проблем, учет состава взрослых, контактирующих с детьми и т.д.). Важным компонентом гетерогенной образовательной среды являются личностно-субъектный: педагоги и дети с нормой в развитии и дети с особыми образовательными потребностями, их родители, психологи, воспитатели, социальные работники, логопеды, а также медицинские работники, администрация школы.

Содержательно-предметный компонент гетерогенной образовательной среды включает программы обучения, программы индивидуальной работы учащихся, учебники, рабочие тетради и дидактические материалы, отвечающих особым образовательным потребностям детей на каждом уровне

образования, технологии и средства обучения для каждой категории детей, наглядные пособия, специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей; компьютерные и технические средств обеспечения комфортного доступа детей с особыми образовательными потребностями к образованию, учебные и развивающие задания.

Для полноценного функционирования гетерогенной образовательной среды большое значение имеет содержательно-методический компонент, который включает концепции обучения и воспитания детей с различным уровнем готовности к совместному обучению, технологии организации образовательного процесса, **учебные планы и учебно-методические материалы**, методические разработки для различных групп учащихся, наукоемкое программное обеспечение и др.

Система регламентов функционирования гетерогенной образовательной среды представляется процессуально-технологическим компонентом. Он направлен на организацию образовательного процесса с учетом инклюзии, использование специальных технологий, разработку модели деятельности детей в условиях гетерогенности, организацию взаимопомощи детей с различным уровнем обученности, применение комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, выявление проблем детей и поиск средств их разрешения.

Коммуникативно-поведенческий компонент гетерогенной образовательной среды позволяет осуществлять личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в гетерогенной группе, осуществлять вербальную и невербальную коммуникацию, создавать благоприятный психологический климат в классе, устанавливать взаимодействие обучающихся, учителей, родителей, проводить общение как обмен значимой информацией.

Наконец, оценочно-рефлексивный компонент гетерогенной образовательной среды позволяет овладевать учащимися умениями оценки и самооценки результатов образования, рефлексии познавательных действий, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей. Овладение детьми умениями оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, самоанализа и

самопознания способствует большей продуктивности протекания образовательного процесса.

Выделенные компоненты гетерогенной образовательной среды находятся в тесной взаимосвязи и направлены на удовлетворение потребностей всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом гетерогенная образовательная среда представляет совокупность совокупность: материально-технического, личностно-субъектного, содержательно-предметного, содержательно-методического, процессуально-технологической, коммуникативно-поведенческого, оценочно-рефлексивного компонентов, направленных на планировании образовательного процесса на диагностической основе, позитивном отношении к инклюзивной образовательной среде, гуманистической центрации на всех детях.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.М. Коджаспирова

МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме академической честности студентов, отсутствие которой в процессе обучения в вузе, по сути, полностью девальвирует получаемое образование и статус высшего образования.

Ключевые слова: академическая честность/нечестность, плагиат, качество высшего образования

ACADEMIC HONESTY STUDENTS AS A CONDITION OF QUALITY EDUCATION

G.M. Kodzhaspirova

MSPU, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the academic honesty of students, the lack of which in the process of studying in the University, in fact, completely devalues our education and the status of higher education.

Key words: academic honesty/dishonesty, plagiarism, the quality of higher education

Академическая честность – осознание ценности получаемого профессионального образования, ответственное, самостоятельное выполнение студентом всех академических заданий и безобманное прохождение всех видов академического контроля. Казалось бы, проблема совершенно очевидная и не стоит специальных исследований и обсуждения. Очевидность проблемы не снимает её острой актуальности. Во многих вузах она не поднимается, не предпринимаются никакие меры противодействия. Сами понятия «академическая честность» и «академическая нечестность» не обсуждаются, не звучат ни в студенческой среде, ни в преподавательской. Есть материалы по исследованию данной проблемы у нас в стране и за рубежом. Можно назвать ряд отечественных исследователей, занимающихся данной проблемой: Н.Доровская, Е.Мельниченко, А. Прокофьев, О.Савина и ряд других, но рассмотрение данной проблемы на данный момент не приобрело системного характера.

Последствия академической нечестности очень серьезные. С помощью различных уловок студент заканчивает вуз, оставаясь невежественным и неподготовленным к профессиональной деятельности, безнравственным, безответственным человеком, вынесшим из такого способа обучения глубокое убеждение, что обманом и мошенничеством можно в жизни достигнуть многого. Вопрос о качестве профессиональной подготовки специалиста теряет смысл.

Качество высшего образования явление сложное и многофакторное. Суть качества образования в его соответствии определённым целям: целям общества, целям личности, получающей образование, целям работодателя и т.п. Профессиональное образование – это в первую очередь проблема государственная. Плохо подготовленный специалист – угроза развитию и процветанию страны. Исследователи Щеглов П.Е. и Никитина Н.Ш. проанализировав все требования, предъявляемые заинтересованными сторонами к высшему образованию, выделили составные части качества подготовки специалистов:

- «хорошая теоретическая база (совокупность теоретических знаний в определенной области, необходимых для применения выпускниками в профессиональной деятельности);

- практические навыки, умения, опыт (умение решать практические задачи, используя теоретическую базу);
- научный потенциал (способность решать научно-практические задачи);
- личностно-психологические характеристики, необходимые для профессиональной деятельности (интеллект, критическое мышление, аналитические способности, организаторские способности, ответственность, инициативность, коммуникабельность, исполнительность и т. п.);
- уровень воспитания (воспитанность, адекватное поведение в обществе);
- общекультурный уровень, образованность (всесторонняя развитость, кругозор и т. д.);
- физическое здоровье» [6].

Как видно из приведённого перечня, кроме физического здоровья, всё связано с тем, как будущий специалист учится, насколько глубокие и полноценные знания он получает, насколько за период профессионального обучения у него формируются ответственность, трудоспособность, профессиональная порядочность. Рассмотрим только один фактор, влияющий на качество профессиональной подготовки – академическую честность/нечестность. В процессе обучения, начиная со школьного образования, к сожалению, нередко обучающиеся прибегают к нечестным способам решения образовательных проблем: выполнение самостоятельных заданий, написание разного уровня научных работ, сдача экзаменов, получение зачётов и т.п.

Процесс обучения двусторонний процесс: процесс учения и процесс преподавания. Почему обучаемые не гнушаются различных способов обмана в учебной деятельности? Причин много. Одна из доминирующих - мотивация учёбы. Начиная с начальных классов это одна из серьёзнейших проблем. Уже в первый класс многие дети приходят без желания учиться, которое не появляется и в дальнейший период обучения. Когда неинтересно, непонятно зачем это всё надо, а с тебя спрашивают выполнение учебных требований, безусловно, возникает потребность найти пути более простых способов решения: списывание, плагиат, использование современных технических

средств, предоставляющих разнообразные возможности академического обмана. Зачем готовиться к экзаменам, что-то учить и запоминать, если можно вбить вопрос в поисковик таких средств и получишь готовый ответ. При этом качество ответа, его научную достоверность при таком получении информации пользователь оценить не может. Кроме того, школьники, не очень вдаваясь в нравственную сторону таких поступков, сначала по недостаточной воспитанности, непониманию, что такое хорошо и что такое плохо, при, к сожалению, редком осуждении подобных действий, как в детской среде, так и во взрослом сообществе, чаще всего не видят ничего предосудительного в таком поведении. Кроме того, это во многом обусловлено тем, что школа действительно слабо готовит к самостоятельной познавательной деятельности, умению учиться, не достаточно внимания уделяется формированию потребности в самообразовании и умению им заниматься. С таким грузом выпускник школы приходит в вуз. Опять у большинства студентов чёткой профессиональной мотивации не сформировано. Многие приходят за дипломом, чтобы избежать призыва в армию, по ряду других случайных причин.

В вузе основной способ получения знаний и профессиональной подготовки – самостоятельная и самообразовательная работа обучаемых, требующая значительных усилий, труда, времени, предыдущих знаний и умений. Когда всё это находится на слабом уровне сформированности, честно получить профессиональное образование не получается. Единственный реальный путь – любые способы обмана и мошенничества. «Согласно результатам исследования Who,s Who Among American High School Students? 80% студентов США хотя бы однажды списывали курсовые из Интернета и выдавали их за свои. ... По данным Центра академической честности студентов колледжа в Вашингтоне известно, что 70% студентов открыто признаются в академическом обмане [цит. по 3, 5]. По немногочисленным исследованиям в отдельных российских вузах, дело с российскими студентами в этом отношении обстоит не лучше. Исследователь В.Ф. Яковлев, сделав анализ наличия фирм по подготовке рефератов, курсовых и других видов студенческих работ у нас в стране и за рубежом, пришёл к выводу, что за

рубежом их значительно больше, и они имеют огромные доходы. Но это, к сожалению, не аргумент в пользу честности наших студентов. Просто эта индустрия у нас только набирает обороты, но и в настоящее время русскоязычных предложений выполнить любой вид академических работ вплоть до диссертаций, в Интернете вполне достаточно, чтобы удовлетворить потребности российских студентов.

Другой субъект учебного процесса - преподаватель. Что зависит от него в провоцировании или предупреждении проявлений академической нечестности? Безусловно, очень многое. Если преподаватель демонстрирует низкий собственный уровень подготовки, лекции читает, именно читает, не отрываясь от листа, и нередко студенты фиксируют прямой плагиат даже не из научных текстов, а из учебника, задания студентов принимаются без тщательной проверки и анализа, иногда только по факту наличия некой работы и обозначению на титульном листе темы работы и фамилии исполнителя, сами задания неинтересны, не требуют творчества и целый ряд других аналогичных действий преподавателя, всё это провоцирует и даже достаточно честных, но слабо мотивированных на учёбу студентов на обман.

Последние годы добавили к углублению данной проблемы целый ряд негативных факторов: возможность купить диплом, чужую работу и выдать за свою, купить зачёты и экзамены. Введение подушевого финансирования в образовании приводит к тому, что из вузов стали отчислять за неуспеваемость и безнравственное поведение очень редко.. Идёт «борьба за контингент». И такой печальный факт, что деньги становятся основным аргументом в решении многих проблем: увеличивается нагрузка преподавателей при той же зарплате, на групповые занятия сажают поток, необоснованное и непродуманное в большинстве своём объединение образовательных учреждений, что в подавляющем большинстве приводит к снижению качества образования. Превращение сферы образования в сферу услуг, что как ни странно, снизило ответственность многих преподавателей за качество работы. Нередко преподаватели стали называть себя «проводниками» знания, которые и не обязаны стремиться к глубокому усвоению обучаемыми получаемых знаний, к развитию творческих способностей и раскрытию их потенциала. На всех

уровнях образования негативным фактором стало обилие совершенно бессмысленных бумаг, которые требуются в немислимых объёмах от воспитателей детского сада до преподавателей вуза включительно.

При подготовке данной статьи автор провёл пилотное исследование по данной проблеме, опросив 54 бакалавра 2-ого курса и 31 магистранта, получающих образование по педагогическому направлению. Была предложена следующая анкета, состоящая из 14 вопросов.

1. Дайте, пожалуйста, определение – Академическая успешность – это...

2. Что такое «академическая честность»?

3. Вы считаете себя честным человеком? Аргументируйте свой ответ.

4. Какое место должна занимать академическая честность в профессиональном воспитании? Аргументируйте свой ответ.

5. Назовите виды академической нечестности студентов.

6. В чём Вы видите причины студенческой академической нечестности?

7. Плагиат – это ...

8. Можно ли учиться без шпаргалок, плагиата и др. видов академической нечестности? Аргументируйте свой ответ.

9. Вы прибегаете к академической нечестности в своей учебной деятельности? Как часто? Почему?

10. К каким социальным последствиям приведёт массовая академическая нечестность в последующей профессиональной деятельности?

11. При каких условиях, по-вашему мнению, студенты могут отказаться от проявлений академической нечестности?

12. Какова роль преподавателей в массовости случаев академической нечестности в студенческой среде? Аргументируйте свой ответ.

13. Ваше личное отношение к проявлениям академической нечестности.

14. Предложите свою систему наказаний студентов, проявляющих академическую нечестность.

Анализ ответов бакалавров. Среди отвечавших бакалавров на первый вопрос не ответили 11%. Остальные предложили свои

варианты понимания: «академическая успешность – успешность в учёбе, когда нет никаких задолженностей, пропусков и пробелов в усвоении учебной программы», «достижение высоких результатов в какой-либо деятельности», «самостоятельная разработка собственных идей по решению заданий и проблем» и др. В целом отвечавшие студенты понимают смысл данного понятия.

Определяя академическую честность, ответили лишь 23%, включённых в исследование, остальные дописали определение после других вопросов анкеты, поняв о чём идёт речь. Среди ответов наиболее интересные: «это справедливость в образовательной сфере», «добросовестное выполнение учебных обязанностей», «добросовестно и открыто выполнять всю работу (как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей) и соответствовать предъявляемым в вузе требованиям» и др.

Своеобразно выглядели ответы на вопрос о самооценке собственной честности. 76% респондентов считают себя честными или в основном честными людьми. Одна из аргументаций: «Да, честный. 1. Если списываю, то взамен тоже что-то делаю для человека, который дал списать. 2. В большинстве случаев я надеюсь на себя». Эта же студентка, отвечая на 9-ый вопрос об использовании нечестных методов в процессе учёбы, коротко ответила: «Нет». Остальные и те, кто определил себя как честный или вполне честный человек, и те, кто написал, что «нельзя быть только честным и только нечестным, поэтому я не могу ответить на этот вопрос», отвечая на 9-вопрос 89% ответили, что используют нечестные приёмы, но не часто. Называемые причины: очень много заданий и нехватка времени на их честное выполнение, неинтересные задания, лень, нежелание иметь невыполненные работы, «да, к сожалению, бывает ради успеха в учёбе приходится идти на такое». Только 11% признались, что к нечестным приёмам прибегают часто.

Ответы на 4,5 и 7 вопросы не принесли неожиданностей. Все считают, что академическая честность очень важна в процессе профессионального образования и надо, чтобы проявлений академической нечестности было как можно меньше. Правильно перечислены виды академической нечестности, среди которых названы большинством студентов шпаргалки, списывание,

плагиат, использование Интернета. Что такое плагиат знают все отвечавшие.

На 6-ой вопрос, как ни странно, не ответили 38% отвечавших. Среди названных причин: нехватка времени, желание казаться лучше, лень, «отсутствие цели и мотива», отсутствие интереса к заданиям или учебной дисциплине. «неответственность», нежелание учиться самостоятельно, «не умение спланировать время и организовать себя».

На вопрос (8-ой) о возможности учиться честно, ответили, что можно 53% респондентов, остальные считают, что невозможно. Причины те же, что были перечислены в ответах на 6-ой вопрос. Основной смысл таких ответов, что честная учёба требует много времени, много усилий, к чему, как очевидно, многие не готовы. А можно быть честным при условии постоянных занятий и работе в библиотеке, чтении дополнительной литературы, «если человек хочет учиться».

На вопрос о социальных последствиях академической нечестности 100% студентов ответили, что они будут негативными: «Регресс в образовании, образованность страны начнёт стремительно падать», «профессиональная неграмотность и несостоятельность». Налицо полное осознание, что это явление в профессиональном образовании крайне отрицательное. И в тоже время, отвечая на 13-ый вопрос, 68% относятся к нему нейтрально, остальные отрицательно. Но и те, и другие в своём большинстве добавляли, что нейтрально или отрицательно, «осознаю, что это плохо, но продолжаю прибегать». Среди обеих групп несколько человек считают, что студент в этом вопросе свободен решать сам, как ему поступать: списывать или делать самостоятельно. Был и такой ответ: «Это нормально, если не злоупотреблять».

На 11 и 12 вопросы ответы были взаимосвязаны. Можно учиться, не прибегая к академической нечестности, если преподаватель будет интересно и понятно объяснять, правильно определять объём заданий, развивать способность к мышлению и рассуждению, «если работа педагога со студентами будет построена на доверии и взаимоуважении». Собственных путей решения данной проблемы не предложил никто. Один ответ

звучал следующим образом: «Это трудный вопрос, который требует размышления».

О системе наказаний за академическую нечестность, студенты в целом высказались довольно сдержанно, что надо с такими студентами поговорить, надо снижать баллы или полностью обнулить результаты работы, удалить с экзамена. Были ответы: «попался- отвечай», «не надо наказывать, не все умеют самостоятельно работать». Только двое предложили, чтобы преподаватель изменил методы контроля выполнения работ, но не предложили вариантов подобных изменений.

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что данная группа студентов, принявших участие в опросе, в целом понимает, что академическая нечестность явление отрицательное, приводящее к тяжёлым социальным последствиям, но в целом отношение вполне терпимое, прежде всего потому, что почти все прибегают, кто чаще, кто реже к различным видам академического обмана и мошенничества. Совершенно чётко просматривается, что студенты не считают обман в образовательном процессе очень нечестным поступком, что это способ спасения в сложных ситуациях и это является оправданием обмана. Такое поведение не снижает оценки себя как честного человека. Никто не вспомнил об угрызениях совести и стыде за такой способ получения образования.

Несколько иная тональность в ответах на вопросы анкеты у магистрантов. Магистранты - люди с высшим образованием. Нередко достаточно взрослого возраста. Большинство имеет семьи, детей, работают. Учиться сложно. Но можно предположить, что на этой ступени образования у всех есть осознанная и сильная учебная мотивация, что, к сожалению, не подтверждается практикой. В магистратуру тоже, как и в вуз, поступают по очень разным причинам, нередко далёким от учёбы. Среди опрошенных магистрантов только у 4-х педагогическое образование.

На первый и второй вопросы ответили только 15%. Остальные не ответили. Но немногочисленные ответы были сформулированы убедительно: Академическая успешность – профессиональная состоятельность, подтверждаемая самостоятельными исследованиями. Академическая честность – знания и исследования были получены в ходе собственной

учебной или научной деятельности. Ответ об оценке собственной честности не вызвал затруднений. 19% ответили, что они считают себя честными. Ответы остальных можно выразить обобщённой фразой: «когда как, по обстоятельствам». В значимости академической честности в профессиональном образовании никто не сомневается и все поставили на первое место. Виды академической нечестности не смогли назвать 23% отвечающих. Ответившие назвали: списывание, плагиат, пропуски или непосещение занятий. Причины менее разнообразны, чем у бакалавров: работа на красный диплом, много других проблем, недостаточная подготовка, в нежелании работать самим, не вылететь из института. Плагиат магистры определили тоже все правильно. На вопрос о возможности учиться честно, практически отвечающие разделились поровну. Те, кто считают, что можно учиться без обмана и мошенничества, написали: можно, но неинтересно и сложно, «да, но для этого требуются кардинальные изменения в сознании людей», «можно, если посвятить себя этой специальности, но остаться без друзей и семьи». Пользуются нечестными способами в период обучения среди магистров 80%, при этом часто. При этом, как и у бакалавров, не возникает противоречия между определением себя честным человеком и довольно частым использованием в обучении обмана. Так же, как и у бакалавров, но более ярко выраженное понимание академической нечестности вне нравственных категорий. На 10-ый вопрос о том, к чему в будущем приведёт учение с помощью обмана, 10% не ответили, 10% написали, что никаких негативных последствий не будет. Остальные 80% единодушны в очень негативных последствиях, падении профессионализма и общей образованности населения. 61% не ответил на вопрос об условиях, при которых возможно будет учиться, не прибегая к нечестным методам. Остальные всё свели к уменьшению заданий и большей лояльности требований, предъявляемых к студентам. Ответы на 12-ый вопрос, как и у бакалавров, свелись к преподавателю. Собственной позиции не предполагается. 10% опрошенных магистрантов не знают, как они относятся к академической нечестности, 11% относятся отрицательно. Остальные 79% относятся спокойно, нейтрально, ничего плохого в этом не видят. О наказаниях за академическую нечестность 50% отказалось

отвечать. Из 14% что-то предложивших: отнять шпаргалку, отправить на пересдачу. 36% выступили за категорический отказ от каких-либо наказаний за академический обман: понять и простить (сами такими были), за это нельзя наказывать. И только один ответ прозвучал следующим образом: «В наше время наказанием никого не напугаешь., а вот ограничениями возможно. Но в таком случае придётся ограничить преимущественную часть населения, исходя из текущей ситуации».

Таким образом, магистранты дали менее интересные ответы по проблеме, т.к. у них практически у подавляющего большинства отвечавших нет негативного отношения к обману и мошенничеству в процессе профессиональной подготовки, они не видят в этом большой угрозы будущему, не относят обман в процессе обучения к безнравственным действиям.

Есть ли какие-то способы предотвращения проявлений академической нечестности в процессе профессионального обучения? В зарубежных вузах раньше нас начали работу в этом направлении. Разрабатываются «Кодексы чести», выполнение которых очень тщательно отслеживается как самими студентами, так и преподавателями, со студентами заключаются договора о неиспользовании в учебной деятельности плагиата, начали проводиться студенческие и научно-практические конференции по данной проблематике, попавшихся на обмане студентов отчисляют из вуза. В ряде отечественных вузов, где такая работа имеет место быть (Томск, Тверь, Москва и др.), проводят разнообразную воспитательную работу, ведётся преподавание курсов деловой и компьютерной этики, создаётся атмосфера неприятия и нетерпимости к проявлению академической нечестности. Есть предложения возложить контроль за пресечением студенческого обмана в учёбе на старост групп, на выбранную группу сокурсников. На всю страну известны попытки пресечь академическую нечестность при сдаче ЕГЭ (установка видеокамер, блокировка мобильных телефонов и другой электроники и т.п.), что тоже не даёт полной гарантии честности экзаменующихся, и уже давно в этом усердии организаторы экзаменационной кампании перешагнули границы нравственности. Но очевидно, что не всё из перечисленного по разным причинам реально приемлемо и действенно. Однако это

не повод, чтобы данную проблему по-прежнему не замечать. Надо проводить разнообразную воспитательную работу со студентами, чтобы они осознали, что профессиональное обучение накладывает социальную ответственность на них. Учёба в вузе – не личная проблема отдельного студента. Это престиж вуза, его конкурентоспособность на современном образовательном рынке, это будущее получаемой профессии, это будущее страны.

Но основным субъектом образовательного процесса остаётся преподаватель. Студенты абсолютно правы, что во многом их отношение к учёбе предопределяется преподавателем. Качественный, высокопрофессиональный, ответственный, честный и открытый стиль деятельности вузовского преподавателя не снимет всех проблем в решении вопроса об академической нечестности, но значительно снизит его массовость и регулярность использования.

Литература:

[1]. Бандаков П. Университеты против плагиата: кто кого? URL <http://www.birzhaplus.ru/print.php?10886> Обращение 4.3.2016.

[2]. Ефимова Г.З. Академическое мошенничество как социальная проблема: анализ основных проявлений. //В мире научных открытий. №1.3 (37). 2013. С.306-322.

[3]. Кичерова М.Н., Кыров Д.Н., Пилипушко С.А., Смыкова П.Н. Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы. //Интернет-журнал Науковедение №4(17) 2013. С. 82. <http://naukovedenie.ru> 83ПВН413 Обращение 1.3.2016.

[4]. Пархомов В.А. Плагиат как угроза инновационной экономике. // вестник ЮРГТУ(НПИ). 2010. №1. С.45-52.

[5]. Савочкина Т.С., И.В.Нератова Студенческий плагиат в высшем профессиональном образовании // http://www.eprints.tversu.m/641/2/Савочкина_Нератова.pdf Обращение 4.3.2016.

[6]. Щеглов П.Е., Никитина Н.Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов <http://quality.edu.ru> Обращение 1.3.2016.

ПОНЯТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СУЩНОСТЬ

В.П. Тарантей, Л.М. Тарантей

Гродненский государственный университет имени Янки
Купалы, Гродно, Республика Беларусь
Гродненский областной институт развития образования,
Гродно, Беларусь

Аннотация. В статье отражено авторское понимание сущности и содержания межкультурного образования как педагогического феномена. Выполнен сравнительный анализ понятий «поликультурное», «региональное», «межкультурное» образование. Авторами выделены задачи межкультурного образования на современном этапе.

Ключевые слова: межкультурное образование, межкультурная педагогика, этнопедагогика, бикультурное образование.

THE CONCEPT OF INTERCULTURAL EDUCATION AND ITS ESSENCE

V.P. Taranta, L.M. Taranta

Grodno regional Institute of education development, Grodno,
Belarus

Abstract. The article reflects the author's understanding of the nature and content of intercultural education as a pedagogical phenomenon. A comparative analysis of the concepts of "multicultural", "regional", "intercultural" education. The authors highlighted the challenges of intercultural education at the present stage.

Key words: intercultural education, intercultural pedagogy, pedagogy, bicultural education.

Изучение такого педагогического феномена как межкультурное образование в европейском измерении доказывает многозначность использования различной научно-педагогической терминологии в ряде стран. Так, в Республике Беларусь наиболее

часто употребляется термин «поликультурное образование», характеризующий взаимодействие людей, живущих среди представителей разных культур на общей территории. В то же время, поликультурное образование в ряде случаев авторы характеризуют как модель образовательной деятельности, обеспечивающей этнические потребности этнических групп в рамках общей нации, проживающей в определенном административном районе (область, город, село и т.п.). Здесь же употребляется термин «региональное образование», особенностью которого является учет и отражение в содержании образования на разных уровнях его реализации особенностей региона, где учитывается система обычаев и ценностей отдельных групп населения региона. «Бикультурное образование» и «бикультурная педагогика», по мнению польских педагогов, основана на компетенции, предусматривающей обучение лиц таким умениям, когда люди живут в согласии с собственной внутренней и внешней культурой [7]. Множество исследований в России и Республике Беларусь базируется на путях, формах и средствах формирования базовых качеств личности в межкультурном образовании, чаще всего, – толерантности [2, 3, 4, 6]. Вместе с тем, в европейском измерении чаще всего используется понятие «межкультурное образование». В 2015 году одному из авторов статьи (В.П.Тарантей) было поручено редакционной коллегией отразить это понятие в белорусской педагогической энциклопедии [7; 8].

Сущность межкультурного образования заключается в развитии личности в определенной сфере деятельности и обучения в условиях межкультурного взаимодействия. Личность при реализации межкультурного образования учится на основе гуманистического подхода в образовании давать право другому человеку быть иным в области как бы генетически заданной культуры. Межкультурное образование решает целый ряд задач: а) позволяет осмыслить вопросы культурной диффузии; б) обогатить поведение человека традициями и приемами взаимодействия на границах культур; в) дает возможность понять закономерности процесса и результата во взаимном влиянии культур; г) в экономическом плане продуктивно осуществлять свою производительную деятельность, будучи адаптированным в поликультурной среде; д) обеспечить такой уровень усвоения

межкультурного образования, когда человек достигает психологической удовлетворенности и комфортности в рамках взаимодействия с другими культурами; е) усвоить механизм и закономерности трансляции культур в межпоколенном измерении данной региональной общности.

Среди форм межкультурного образования можно назвать такие из них как изучение нормативных документов, обогащение содержания образования, модели толерантной образовательной среды, проведение экспериментальной работы, внедрение инновационных подходов межкультурного образования, формирование такого базового качества как толерантность, исследование потенциала семьи в межкультурном образовании, использование символических основ межкультурной коммуникации и т.п. Важной целью межкультурного образования является создание полного пакета нормативных документов (образовательные стандарты, образовательные программы, учебные планы и т.д.) на основе выделения определенных компетенций [1; 5; 8]. Сегодня межкультурное образование рассматривается как важнейший фактор развития современного общества.

Литература:

- [1]. Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін. Образов. стандарт РД РБ 02100.5.227. 2006. Минск, 2006. – 26 с.
- [2]. Кондаленко Л.К. Культура образования. Минск : Рэд. журн. «Адукацыя і выхаванне», 2003. – 116 с.
- [3]. Левко А.И. Роль и место образования в системе культур. Минск: Бел. НИИ образования, 1992
- [4]. Махлин В.Л. Я и Другой: к истории диалогического принципа в философии XX века. М., 1997.
- [5]. Макаров А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин. Минск: изд-во РИВШ, 2005. – 82 с.
- [6]. Национальная школа: социально-педагогические проблемы / С.Г. Вершловский [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: Изд-во СПб-го госуниверситета, 1997. – 88 с.

[7]. Тарантей В.П. Межкультурное образование // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2-х тт. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. Т. I. С. 649 –650.

[8]. Тарантей В.П. Межкультурная педагогика // Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2-х тт. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. Т. I. С. 648 –649.

[9]. Nikitorowicz J. Edukacja regionalna i międzykulturowa / J. Nikitorowicz. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 531 s.

[10]. Tarantsej V. Podejscie kompetencyjne do edukacji międzykulturowej / Kompetencje międzykulturowe jako kapital społeczności wielokulturowych; pod red. W. Danilowicz, T. Bajkowskiego. Warszawa: Wyd. Akademickie ZAK. 2013. 13–25.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ

В. Шивачева

Университет «Проф. д-р Асен Златаров», Бургас, Болгария

Аннотация. В настоящем докладе представлены аспекты методического обеспечения процесса обучения в университете в целях формирования научной грамотности учащихся. Изменения качества каждого из компонентов учебного процесса осуществляются таким образом, чтобы помочь студентам усваивать знания, навыки и отношения к природным явлениям, методов исследования.

Ключевые слова: обучение студентов-будущих учителей, естественнонаучная грамотность, ученики.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING OF STUDENTS FOR THE FORMATION OF SCIENTIFIC LITERACY OF STUDENTS

V. Shivacheva

University "Prof. Dr. Assen Zlatarov", Bourgas, Bulgaria

Abstract. This report presents aspects of the methodological provision of the process of teaching in university in view the formation of the scientific literacy of the pupils. The quality change of each of the components of the educational process carried out in such a way as to assist students to absorb knowledge, skills and attitudes for natural phenomena, methods of research.

Key words: training of students - future teachers, scientific literacy, pupil.

Образования будущих учителей для формирования грамотности приобретает новый облик, который определяется с одной стороны, необходимостью адекватного позиционирования университетов в образовательном пространстве Европы, а с другой – парадигмами школьного образования и общественными ожиданиями. Осуществление университетской подготовки, базированная на научных исследованиях, стимулирует профессионально - творческому развитию студентов, а вместе с тем и их направленность к проблеме естественнонаучной грамотности. Цель настоящей статьи представить методические аспекты подготовки студентов для формирования научной грамотности учеников.

Анализ литературы и практики визирует комплексно-интегрального характера функциональной грамотности, чье формирование является предпосылкой социально-экономического развития, технологического прогресса, учения в течение всей жизни, решения проблем человека в жизни и адаптирования в глобализирующемся мире. В начале исследования научной грамотности как компонент функциональной грамотности ставится акцент на познании о значимых научных фактах и принципах естественных наук, характеристиках и применении их объектов, их взаимосвязи с обществом. Часть исследователей при дефинировании понятия основательно отражают как знания по отдельным естественным наукам, так и их интеграционные связи для опознания мира, для методов исследования и возможностей, которые позволяют личности давать научное объяснение природных процессов и явлений и об изменениях, направленных на окружающий мир через человеческую деятельность. Разграничивающая конструкция для знаний, кроме традиционной

интерпретации знаний из учебного содержания естественных наук, добавляется т.н. процедурными и эпистемологическими знаниями [R.C. Laugksch, 1999], [R.M. Hazen, J. Trefil, 2009]. Проникновение компетентностного подхода в образование мотивирует большую часть исследователей связывать содержательные признаки естественнонаучной грамотности со способностью определять научные проблемы, давать научное объяснение природных процессов и явлений, оценивать, проектировать и проводить научное исследование, толкуя данные и доказательства [William, D., 2010]. Компетентность не проявилась бы без соответствующих позиций, отношений к её проявлению. Поэтому в содержательных признаках понятия естественнонаучная грамотность, помимо когнитивного аспекта, основательно обращается внимание на аффективные аспекты. Значение имеет провоцирование интереса к природным наукам и их связи с технологиями, и ответственному отношению к окружающей среде.

Направления педагогического исследования связываются с основными компонентами профессионально-педагогической подготовки. Мотивационно-целевой компонент относится к направлению студентов к проблемам формирования естественнонаучной грамотности. Это позволяет будущему учителю будущих учителей предметов из культурно-образовательной области «Естественные науки и экология» обращаться как к компонентам процесса обучения, так и к анализируемым проблемам, связанным с грамотностью ученика. Имеются в виду факторы, которые могут иметь мотивирующий эффект для учения студентов.

Содержательный компонент отражает предусмотренный в программах учебный материал по данной дисциплине, имеющей отношение к анализируемой проблеме, конкретным знаниям, умениям, компетенциям, которые студенты усваивают для естественнонаучной грамотности и для специфических измерений её формирования в школьных условиях. Внимание направляется к содержанию понятия естественнонаучная грамотность: знания, компетентности и отношение к природе и природным явлениям, знания о методах научного исследования, связанных с облегчением преодоления проблем жизни, населённого места, страны и интеграции в мир технологий. При изучении

педагогических дисциплин внимание направляется к пониманию, что в школьном курсе по химии, физики и биологии в дидактически редуцированном виде обосновываются ведущие идеи, основные понятия, теории, законы, закономерности и методы познания и связанным с ними специфическим и интеллектуальным умениям. Подчеркивается связь с естественными процессами, ресурсами, окружающей средой, технологиями, здоровьем. Это направляет внимание к подбору и структурированию учебного содержания, к оценке внутренних и междисциплинарных связей.

Операционально-деятельностный компонент выражает университетскую подготовку как процесс и относится к процедурам и операциям со стороны преподавателей и со стороны студентов, с учётом будущей деятельности по формированию грамотности учеников. Целесообразно применяемые реальные и виртуальные эксперименты, групповая работа, проекты, состязания, казусы, мозговая атака, аудиовизуальные средства, мультимедиа, Интернет и пр. облегчают мотивированное усвоение как учебного содержания, так и определённых компетентностей (разpoznавать научные проблемы, давать научное объяснение природных процессов и явлений, давать оценку, планировать и проводить научное исследование, толковать данные и доказательства и делать выводы. Во время учебной и стажёрской практики внимание уделяется приёмам активизации ученика в совместные усилия для поиска способов формирования грамотности, учитывая уровень обмена информацией и выбора решения.

В заключение полезно подчеркнуть, что обозначенные аспекты современного университетского образования будущих учителей являются взаимно связанными, взаимообусловленными и взаимопроникающими. Их реализация в единстве благоприятствует получению качественных результатов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.М. Сафронова

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта рефлексии преподавателем высшей школы аудиторной и внеаудиторной работы со студентами в рамках теории личностно-развивающего образования. В тексте приведен пример анализа педагогического потенциала учебного проекта, выполненного студентами педагогического вуза.

Ключевые слова: рефлексия, высшая школа, личностно-развивающее образование, проект, общекультурные компетенции.

PEDAGOGICAL REFLECTION OF THE PERSONALITY-DEVELOPMENTAL NATURE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

E.M. Safronova

Volgograd state socio-pedagogical University, Volgograd, Russia

Abstract. The article is devoted to the description of criteria and experience of reflection of classroom and out-of class activities of students within the frames of personality developing theory of education, conducted by a teacher of a higher school. The text presents an example of the analyses of pedagogical potential of an academic project done by a student of the pedagogical higher school.

Keywords: reflection, higher school, personality developing education, project, universal cultural compete.

Рефлѐксия (от позднелат. *Reflexio* – обращение назад) – это обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. Таким образом, под педагогической рефлексией нами будет пониматься осмысление и переосмысление

преподавателем процесса и продуктов педагогической деятельности. На основе теории личностного подхода (В.В. Сериков) нами уточнены критерии рефлексии, которые могут быть использованы для анализа личностно-развивающего, воспитательного потенциала аудиторной и внеаудиторной форм работы в самостоятельной и контактной формах взаимодействия со студентами. Соответственно методологической цепочке (цель-средство-результат) выделяются три аспекта анализа, который может осуществляться преподавателем вуза и как самоанализ педагогической деятельности: к ним относятся- целевой, содержательный, процессуальный [2].

Приведем пример педагогической рефлексии процесса подготовки и представления учебного проекта «Мультипликационный фильм Г. Бардина как средство воспитания», выполненного студентами четвертого курса по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Рамки статьи позволили нам остановиться лишь на отдельных критериях рефлексии.

Анализируя целевой аспект занятия (а это «коллективный педагогический поиск способов оптимального использования м/фильмов Г. Бардина в духовно-нравственном воспитании личности»), ответим на вопрос: *Значимы ли для студентов цели, поставленные преподавателем? Включены ли студенты в определение целей данного проекта?* Без сомнения, это так, поскольку с ними постоянно ведется диалог о том, где? когда? и зачем? им потребуется опыт реализации подобного проекта. В процессе проектирования и обсуждения проектов ими осознанно принимаются задачи, связанные с поиском решения проблемы: Каким образом педагог-дефектолог, взаимодействуя с детьми, может стимулировать нравственно ориентированную направленность самоизменения воспитанника с помощью мультфильма Г. Бардина, имеющего художественную и нравственную ценность? Проблема предполагает и поиск ответов на серию вопросов, которые описаны нами в статье [1, С. 142-145]: среди них «Каким образом педагог-психолог «входит» в ценностно-смысловую сферу личности воспитанника и побуждает к поступку? Кого из воспитанников и к какому именно поступку

возможно стимулировать в ходе реализации данного педагогического проекта?»

Рефлексируя содержательный аспект занятий (2 – ой аспект анализа – содержательный), ответим на вопросы: *Носят ли задания, входящие в учебный проект, развивающий характер? Учтены ли при подборе материала профессиональные и жизненные интересы студента? Соответствует ли предметный материал «контексту» их личностно-смысловой сферы?* Задания действительно носят развивающий характер: для студентов-бакалавров настоящим открытием стала обширная фильмография Г. Бардина, что служит их художественному развитию и развивает эстетический вкус; в процессе совместного обсуждения проектов ими делается вывод о вневременной значимости содержания фильмов несмотря на время их создания (70-90 годы) и поднимаемых в них вечных проблем (добра и зла, дружбы и поддержки, толерантности и вражды и т.п.). Интерес к теме оказался столь глубоким, а занятия столь неформальными, что один из студентов вступил в переписку (спасибо Интернету!) с Г. Бардиным, что стало неким событием для всей студенческой группы.

Рефлексируя деятельность преподавателя и опираясь на 3-й блок анализа – процессуальный, ответим на вопрос: *Предоставляет ли преподаватель возможность студентам самим исследовать проблему, явление, вырабатывать собственное знание, создает ли ситуацию исследовательского поиска?* Представление студентами воспитательных задач позволяет вырабатывать у них способность «вычерпывать» максимальный воспитательный потенциал из каждого педагогического средства.

Отвечая на вопрос предлагаемой нами методики анализа качества образовательного процесса: *Опирается ли преподаватель на результаты собственных научных исследований и свой культурный опыт?* - заметим, что в данном случае это так, поскольку для выполнения проекта нами предлагался студентам свой опыт исследования анимационных средств воспитания толерантности во внеурочной деятельности в рамках ФГОС и публикации в научных журналах по проблемам проектирования воспитания.

Исходя из вышеизложенного, считаем возможным утверждать, что педагогическая рефлексия должна стать «само собой разумеющимся», постоянно присутствующим явлением в профессиональном поведении преподавателя высшей школы: ее сформированность есть один из показателей его профессионально-личностной компетентности. Отметим также, что предлагаемый нами вариант рефлексии педагогической деятельности осуществляется с позиции ее личностно-развивающего характера и не касается других аспектов осмысления и анализа.

Литература:

[1]. Сафронова Е.М. Формирование компетентности педагога-дефектолога в коррекции поведения и личностной сферы обучающихся //Вестник костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал. 2015. Т. 21. №2. С.142-145.

[2]. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.В. Сериков; под ред. В. А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256с.

**О МЕХАНИЗМЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ
САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

М.В. Воронов

Московский городской психолого-педагогический
университет, Москва, Россия

Аннотация. Описана система поддержки самостоятельного обучения студента, которая принуждает его к проявлению своей интеллектуальной активности. В ее основу положена онтологическая модель концепта действия и конструктивный процесс определения квантов знаний, которыми обучаемый не владеет.

Ключевые слова: знания, самостоятельная подготовка, концепт действия, модель, онтология.

ON THE MECHANISM OF RAISING THE LEVEL OF SELF-STUDY STUDENTS

M.V. Voronov

Moscow city psychological and pedagogical University,
Moscow, Russia

Abstract. Describes the system of support for independent work of students, which forces him to exercise his intellectual activity. This system is based on an ontological model of action and constructive process for determining quanta of knowledge that the student has not.

Key words: knowledge, self-training, concept of operation, model, ontology.

Благодаря развитию вычислительной техники и компьютерных технологий огромные массивы знаний потенциально доступны каждому обучаемому. Казалось бы, возьми и учись. Однако уровень подготовки (в своей массе) стремительно снижается. Один из путей изменения этой ситуации – повышение мотивации студентов к своей самоподготовке, которая должна быть подкреплена созданием соответствующего инструментария.

Для практической реализации этого предложения обучаемый должен быть принужден (причем ситуационно!) к проявлению своей интеллектуальной активности по схеме: ищи, объясни, сделай, если не можешь, подскажем как. Это принуждение и одновременно оказание дозированной помощи в условиях постоянного контроля и, что крайне важно, самоконтроля, может и должна осуществлять разработанная компьютерная система поддержки самостоятельного обучения (СПСО).

Эта система должна обладать целым рядом качеств. Главные из них следующие. 1. Возможность оперировать самыми разными компонентами подлежащих освоению знаний. Для этого необходимо разработать модель формализованного представления этих знаний. 2. Оказывать интеллектуализированную поддержку всем процессам обеспечивающим самостоятельное освоение знаний.

Собственно учебный курс обычно представляет собой определенную последовательность этапов усвоения конкретных порций знаний (приобретение умений, навыков, компетентностей). В свою очередь каждый из этих этапов может быть разбит на более мелкие фрагменты учебного процесса, которые также могут быть декомпозированы и т.д. Тем самым описание содержания подлежащего реализации учебного процесса в соответствии с заданными рекомендациями учебно-методических материалов может трактоваться как технология освоения учебного материала.

По нашему мнению модель учебного курса должна представлять собой формализованное описание упорядоченной последовательности технологических действий по усвоению отдельных порций знаний. Таким образом, модель учебного курса и любого его фрагмента может быть сформирована в виде совокупности онтологических представлений концептов соответствующих технологических действий, представленных в виде

$$TP_i = \langle TD_i, X_i, Y_i, U_i \rangle \quad (1)$$

где X_i - множество входных компонентов, которые при условиях U_i обеспечивают в ходе технологического действия TD_i получение результата Y_i .

Если компоненты X_i и Y_i представляют собой предметные концепты и могут быть формализованы в виде традиционных онтологических моделей, то TD_i – концепт действия, который, характеризуя описываемую в предложении целевую активность и является основным его содержательным элементом (все остальные представленные в предложении концепты лишь детализируют, уточняют и конкретизируют данное действие). Таким образом, в САПО формируются две базы моделей: моделей действий и моделей предметов.

Опишем суть алгоритм функционирования САПО. Традиционная схема изложения учебного материала есть отражение мыслительной деятельности, направленной на прямой процесс формирования новых знаний: имея базовые знания, последовательно двигаться от заданных условий к результатам, т.е. мы заставляем студента проходить путь, пройденный ранее маститыми учеными. Требовать этого от каждого обучаемого нельзя. Представляется целесообразным реализация обратного

процесса: движение от конечного результата к сходным данным в ходе самостоятельного построения, анализа и освоения всей упорядоченной совокупности промежуточных этапов обучения.

Итак, в процессе введения учебно-методического материала в САПО он структурируется и представляет собой упорядоченную совокупность описания технологических действий в виде (1). Если требуется ознакомиться с тем, как получать результат решения конкретной задачи Z_i , то по искомому результату Y_i система из базы концептов действий выдаст алгоритм собственно технологического действия TD_i , который следует провести с объектами множества $\{X_{ij}\}$ при условиях $\{U_{ik}\}$.

Действие TD_i является базовым или было изучено ранее, и обучаемый должен им владеть. Конечно, он должен иметь достаточно адекватное представление об объектах $\{X_{ij}\}$ – объектах изучаемой предметной области участвующие в TD_i . САПО в соответствии с методикой изложения данного элемента знания производит контроль владения названными элементами знаний. Если уровень владения ими достаточен, то считается, что данный квант знаний освоен. В противном случае системой определяется те кванты знаний (понятия предметной области и/или элементарные действия с ними), которые обучаемый не освоил.

Как правило, непонимание какого-то понятия и незнание способа осуществления того или иного действия имеют определенные корни, которые в данной ситуации у каждого обучаемого будут разными: один забыл именно этот квант знаний и его актуализация сразу проясняет обучаемому ситуацию, у другого проблему вызывает предшествующий (в порядке изучения) квант, а третий, оказывается, не знает того, что лежит в самой основе данной предметной области (он не готов изучать данный материал (дисциплину, программу). Именно поэтому СПСО должна «распознать» сложившуюся ситуацию и предложить обучаемому педагогически верный путь выхода из нее. Это становится целью новой задачи, которую требуется решить обучаемому по только что описанной процедуре. Однако по логике изложения курса эта задача предваряет задачу Z_i , т.е. с учебно-методической точки зрения является более простой, в смысле близости к базовым знаниям. Этот процесс продолжается

до тех пор, пока обучаемый не освоит все компоненты знаний либо выяснится, что он не владеет базовыми знаниями и ему следует освоить курс, который по программе предшествует данному.

В САПО предусмотрена фиксации всех видов активности пользователей и анализ их последствий, что позволяет формировать сведения о фактическом уровне подготовки, о способностях восстанавливать забытые и осваивать новые знания, а также иметь временной портрет собственно процесса обучения, появляется материал, позволяющий формировать оценки эффективности учебно-методических материалов и выдвигать обоснованные решения по ее корректуре.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИНСПИРАЦИИ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОЛЬШЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

М. Славиньска

Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша

Аннотация. С 90-х годов в польской системе дошкольного образования применяются разные теоретические концепции, среди которых стоит отметить: познавательный конструктивизм, теорию множественного интеллекта Г. Гарднера и экологическую концепции развития Ури Бронфенбреннера. Нынешние студенты педагогики раннего образования, будучи дошкольниками или школьниками не встречались с работой, согласной методикам, выработанным на основе этих теорий. В течение последних десятилетий в польских школах и детских садах использовались преимущественно достижения бихевиоризма. Поэтому надо уделить особое внимание подготовке будущих учителей в контексте актуальных теоретических подходов, из которых следует учительская практика.

Ключевые слова: раннее образование, познавательный конструктивизм, теория множественного интеллекта, концепция экологического развития

THEORETICAL INSPIRATIONS OF PROGRAMS OF PRE-SCHOOL EDUCATION AND THE TRAINING OF TEACHERS

M. Sławińska

University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

Abstract. Since 90-ies the Polish pre-school education used different theoretical concepts, among which it is worth noting: the cognitive constructivism, the theory of multiple intelligences of H. Gardner and ecological concept of Urie Bronfenbrenner. Current students of early education pedagogy, as pre-schoolers or students did not meet the work, according to the methods worked out on the basis of these theories. During the last decades, in Polish schools and kindergartens the leading theoretical concept was behaviourism. Therefore, it is necessary to pay special attention to the training of future teachers in the context of current theoretical approaches, from which the teachers' practice follows.

Key words: early education, cognitive constructivism, theory of multiple intelligences, ecological development theory

Перемены государственного строя, которые проходили в Польше в девяностые годы, повлекли за собой реформы, которые в значительной степени поменяли польскую школу. Децентрализация и демократизация образования привели к тому, что навязанные программы обучения, которые обвинили в энциклопедизме, искажению общественного знания, чрезмерному содержанию, а на уровне воспитания – индоктринации, уступили место программному плюрализму [8, С. 256-257]. Увеличение автономии образовательных учреждений поспособствовало разновидности философских, психологических и педагогических идей, вокруг которых выстраивается содержание и организация обучения. С начала это проходило в общественных и частных, а со временем пришло также в публичные школы.

Концепции, которые составляют теоретические основы программ дошкольного воспитания, занимают важное место также в университетском образовании учителей раннего образования. Одной из них является познавательный конструктивизм,

положения которого послужили примером авторам популярной программы «В сторону ребёнка» («Ku dziecku») [2], а также инновационной программы «Таблит» («Tablit») [1]. Кандидаты на учителей детских садов знакомятся с конструктивизмом как с теорией учения противоположной бихевиоризму, т.е. течения, которые за последние декады вдохновляло польскую дидактику. Ориентированное бихевиористски раннее образование опирается на трансмиссионную модель знания, которая помещает учителя в центре образовательного процесса, а ученика воспринимает как пассивного получателя информации. Противопоставленный бихевиоризму конструктивизм подчеркивает активное участие индивида в процессе понимания мира и значение сотрудничества с другими: обмена мнениями, переговоров для определения значения, групповой дискуссии [5, С. 101-108].

Стремясь к роли учителя-конструктивиста студент педагогики должен усвоить способы работы, с которыми он не сталкивался лично, находясь в прошлом в роли ученика, и которые редко у него был шанс посмотреть во время педагогической практики. В конструктивистском подходе растёт роль образовательной среды, поэтому учительские инструменты должны охватывать умение ее создания: в материальном плане (например оборудование зала и его оформление), в дидактическом плане (понимание «конструктивистских» методов работы, таких как метод проектов, проблемной метод, работа с книгой), в общественно-организационной сфере (создание атмосферы способствующей обучению, распоряжение временем, понимание правил общения). Самым трудным кажется однако ментальное превращение учителя из человека, который «знает», в человека, который ищет, спрашивает, блуждает, и поддает рефлексии свою работу.

Следующей концепцией, на которую ссылаются авторы программ дошкольного образования [2; 9] является концепция множественного интеллекта, предложенная Г. Гарднером. Основное положение теории Гарднера заключается в том, что у каждого индивида много разных видов интеллекта, которые надо понимать как биологический капитал, сформированный в итоге взаимодействия генетических факторов и факторов, связанных с окружающей средой [4, С. 130]. К этим интеллектам, называемым

в программе когнитивными способностями, относятся: словесно-языковой интеллект (лингвистический), визуально-пространственный, музыкальный, телесно-физический, логически-математический, межличностный, внутриличностный, природный и экзистенциальный. Роль школы, по мнению Гарднера, заключается в том, чтобы развивать разные виды интеллекта и формировать интересы, которые соответствуют профилю интеллигентности воспитанника, а заданием учителя является познать, понять и помочь в развитии способностей ребенка [4, С. 27].

С концепцией Гарднера студенты педагогики потенциально имеют шанс познакомиться в рамках разных сфер образования (прежде всего психологии, но также дошкольной и ранней школьной педагогики, специальной педагогики и подробных дидактик). Использование ее положений в работе учителя требует, кроме креативной организации и осознанного использования центров интереса (углы игры и обучения), также углубленных умений в области диагностики развития ученика, в том числе умелого использования диагностических инструментов

Последняя концепция, которая является предметом анализа в настоящей статье – это экологическая концепция развития Ури Бронфенбрэннера, которая легла в основы программы «Хороший старт дошкольника» («Dobry start przedszkolaka») [7]. Согласно положениям экологической теории, человек «погружен» в свою ближайшую и дальнейшую среду обитания (природную и социальную), с которой его связывают непрерывные взаимодействия [7, С. 6]. На развитие ребенка влияют тогда «(...) непосредственные отношения в близком контексте социального развития (...) (среда обитания), отношения между средами обитания и вся широко понимаемая социальная среда развитая (в том числе экономика, культура, цивилизация)» [3, С. 12]. От учителей требуется углубленное понимание контекста развития ребенка и налаживание сотрудничества с субъектами поддерживающими ребенка и семью. Сотрудничество должно выходить за обычные рамки. Это серьезный вызов для студентов педагогики, потому, что педагогическая практика, реализованная в течение университетской учебы предоставляет лишь ограниченную возможность наладить отношения с семейной и

локальной средой воспитанников. Время университетской учебы позволяет все-таки кандидатам на учителей изучить (например путем самостоятельного исследования), какие среды присутствуют в жизни ребенка и влияют, непосредственно или посредственно, на его развитие. Это позволяет студентом, в определенной степени, развивать те личностные качества и способности, которые будут полезные в налаживании и эффективном сотрудничестве с этими средами.

Наивная вера некоторых адептов учительской профессии, что для удовлетворительной работы в детском саду или в школе хватить поверхностно разбираться в педагогической теории, становится слабее в столкновении с проблемами образовательной повседневности. Присутствие теории развития и обучения ребенка в содержании программ дошкольного воспитания, воспринимаемых учителями как ежедневное, подручное чтение, устанавливающее задачи учителя, удостоверяет тезис Д. Ключ-Станьской, что «(...) теория не только не является оторванной от практики, за каждой практикой скрывается предшествующая теория» [6, С. 15]. Чтобы работать с чувством профессионализма согласно самостоятельной программе, учителю надо проверять и актуализировать свою компетенцию и знания.

Литература:

[1]. Besińska A. i in., Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego, Poznań 2015, Wydawnictwo UAM.

[2]. Bilewicz-Kuźnia B. Parczewska T., Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego, Warszawa, 2010, Nowa Era.

[3]. Czub M. Matejczuk J., Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-rozwoj-spoeczno-emocjonalny-w-pierwszych-szesciu-latach-zycia.pdf> (dostęp 28 marca 2016).

[4]. Gardner H. Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, Poznań, 2002, Media Rodzina.

[5]. Michalak R., Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej, „Edukacja Elementarna” 2005, zeszyt 1.

[6]. Klus-Stańska D. Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji, w: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wczesna edukacja: między

schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno–badawczych. Gdańsk 2007, Wydawnictwo UG.

[7]. Rościszewska-Woźniak M., Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego, <http://scholaris.pl/zasob/66621> (dostęp: 28 marca 2016).

[8]. Szyszka M., Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania, „Roczniki Nauk Społecznych” 2010, tom 2(38).

[9]. Zatorska M., Kopik A., Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego, Kraków 2014, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Янчукович

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье обсуждаются основные понятия современного антропологического знания: человек, образование, антропологический подход. Раскрывается важность антропологической составляющей в профессиональной подготовке учителя. Обсуждаются средства воплощения антропологического знания: потребностный подход, аксиологический подход, диалогический принцип. Рассматриваются антропологически целесообразные методы учебного взаимодействия: диалог, понимание.

Ключевые слова: человек, духовная природа человека, антропологический подход, потребностный подход, аксиологический подход, диалогический принцип, педагогическое образование.

ANTHROPOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

O.V. Yanchukovich

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. In the article are discussed the basic concepts of modern anthropological knowledge: human, education, anthropological

approach. It reveals the importance of anthropological component in the professional development of teachers. The means of anthropological knowledge realization are discussed: requirements approach, the axiological approach, dialogue principle. The article presents the anthropological methods, that are suitable to the educational interaction: dialogue, understanding.

Key words: human, human spiritual nature, anthropological approach, consumer approach, axiological approach, dialogue principle, pedagogical education.

Смыслом и ценностью образования является обеспечение духовного возрастания личности в человеке. Человека как возможное духовное существо конституирует открытость миру, мужество быть собой, способность творчески жить в различных сферах смысла и стать этически ответственным творцом жизни (М.М. Бахтин, Н. Бердяев, М. Хайдеггер, П. Тиллих). Образование, проследуем за мыслью М. Шелера, - это не «учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует *не ради* такой учебной подготовки. Наоборот, «к чему-то» существует для образования, лишённого всех внешних «целей» - для самого *благообразно* сформированного человека [5, С.31-32]. Положение М.Шелера о сущности образования созвучно идее Н.И. Пирогова, утверждающего, что решающее измерение образования – дать возможность созреть и окрепнуть «внутреннему человеку», способному разрешить вопрос жизни о цели бытия [2, С.31].

С полным основанием можно утверждать: духовную миссию образования способен выполнить учитель, который владеет антропологическим знанием. О важности антропологической составляющей в профессиональной подготовке учителя говорил еще К.Д. Ушинский. Воспитатель, доказывал он, должен стремиться приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется. Только узнав человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными нуждами и со всеми его великими духовными требованиями, воспитатель будет в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния [4, С. 23].

Действенным средством интегрирования антропологического знания в профессиональное сознание будущего педагога становится антропологический подход в конструировании образовательного процесса. Антропологический подход, противопоставляя научному познанию человека его диалогическое понимание, утверждает в педагогике понимающие подходы к любым фактам, событиям, ситуациям педагогической деятельности. Антропологическая ориентация подхода означает, что высшей ценностью воспитания является человек, его предназначение и подлинные возможности в плане самореализации [3]. К числу «понимающих подходов» можно отнести потребностный и аксиологический. Содержание потребностного подхода раскрывают требования к педагогу: изучать «сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще» (К.Д. Ушинский), стремиться понять потребности ребенка, овладеть методами их духовного обогащения. Аксиологический подход сосредоточивает внимание педагога на задаче формирования у учащихся готовности разрешить вопрос жизни о цели бытия и творчески жить в различных сферах смысла.

С реализацией задачи продвижения будущего педагога к антропологическому знанию связано изменение практик общения: отказ преподавателя от «монологизации поведения» (Х.Г. Гадамер) в пользу диалогического учебного взаимодействия. Только в диалоге, отметим вслед за М.М. Бахтиным, происходит разрушение прямолинейных оценок; создается особый вид эмоционально-оценочных отношений, их многообразие и сложность; высвечивается личность и саморазвивающаяся логика этой личности, занимающей позицию и принимающей решение по самым последним вопросам мироздания [1]. Такое учебное взаимодействие дает импульс диалогическому пониманию человека. Понимание как постижение индивидуального смысла антропологического знания расширяет профессиональное сознание будущего педагога, спасает его от «упрямой односторонности» (К.Д. Ушинский), формирует осознание себя не монопредметником, центрированным на преподаваемой учебной дисциплине, а фасилитатором, призванным обеспечить восхождение растущей личности к духовности.

Литература:

[1]. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Рус. словари, 1996. Т.6: Работы начала 1940-х – начала 1960 годов. – 731 с.

[2]. Пирогов Н.И. Вопросы жизни //Избранные педагогические сочинения/Н.И. Пирогов. М.: Педагогика, 1985. С.29 -51.

[3]. Степанов И.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2008. - 224с.

[4]. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ К.Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1990. Т.5. – 528 с.

[5]. Шелер М. Формы знания и образование/ М.Шелер//Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. С. 15- 56.

СТУДЕНЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ШКОЛЕ. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИЛИ ЕЕ ОГРАНИЧЕНИЕ?

А. Калиновска

Варминьско-мазурский университет в Ольштыне, Ольштын,
Польша

Аннотация. Педагогическая практика справедливо воспринимается как одна из лучших форм развития компетенции студентов раннего образования. Но она может также стать причиной ограничения их профессиональных умений. Недостатки системы образования учеников и академической подготовки студентов могут привести к неожиданным эффектам, которые ослабляют рефлексивный подход к собственной деятельности и к наблюдаемым в течение уроков происшествиям.

Ключевые слова: учительская практика, студенты раннего образования, педагогическая рефлексия

STUDENTS' PRACTICE IN SCHOOL. COMPETENCE DEVELOPMENT OR ITS REDUCTION?

A. Kalinowska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Olsztyn, Poland

Abstract. Students' practice as a teacher is rightly understood as one of the best ways to develop competence of early education students. But it can also be a reason for reduction of their professional skills. Shortages of the educational system, both school and academic can cause an unexpected result that weakens reflective approach to own activities and activities observed during the lessons.

Key words: teachers practice, early education students, pedagogical reflection

Практика в школе является в нынешнее время одним из элементов образования учителя раннего образования, заложенным в нормативные приказы министерства. Студент должен провести определенное число часов, наблюдая за тем, как учителя ведут уроки и провести часть из них самостоятельно. Предпринимаемая практическая деятельность должна, предположительно, вести к теоретической рефлексии об уроках, представленных учителем исамим практикантом.

Модель учителя – рефлексивного практика, связывается чаще всего с Д. Шёнем, который придал большое значение умению рефлексивного размышления о своей активности (*reflection on action*) [6]. А Перковска-Клейман, комментируя идеи Шёна, определяет эту деятельность как глубокий анализ «того, что происходит с точки зрения определенной временной перспективы. Знание извлекается из глубокого, интеллектуального размышления, которого не сопровождает временное давление» [4, С. 80]. Создание практического знания студентов должно ссылаться на их теоретические знания, которые они могли бы использовать как инструмент понимания ситуации, которые имеют место быть в школе, в виде многоуровневого, профессионального осуждения «критических происшествий» [7].

В нынешнее время организация студенческой практики в польской школе не всегда вольностью реализует свою задачу. Несколько лет сокращается сфера сотрудничества университетов со школами. Учителя раннего образования не желательно принимают студентов для проведения практики, они чувствуют себя осужденными, а кроме того получают символическое вознаграждение за проведение показательных уроков. Нередко возникают ситуации, когда академический учитель со своей

группой студентов вынужден реализовать практику при помощи случайного учителя. Не хватает также времени на авто-рефлексию студента после проведенной практики. В итоге представленного выше контекста, организации школьной практики в области раннего образования, студенты принимают участие в образовательном процессе, который не лишен разного вида недостатков. Истоки слабости студенческой практики можно найти в определенной системе образования учеников, а также в способе образования учителей.

Главные недостатки практического университетского образования, понимаемые как нежелательные эффекты студенческой практики в школе представим ниже:

1. Представленные учителями показательные уроки бывают ненатуральными и лишены элементами повседневности. Чаще всего они предварительно спланированы и подготовлены таким образом, чтобы ограничить возможность показать трудные познавательные и образовательные ситуации. Студенты часто говорят, что когда в рамках волонтерства они возвращаются в те же классы (которые они раньше смотрели во время показательных уроков), они видят совсем другой мир отношений «учитель-ученик» или другие способы организации познавательного процесса учеников. На некоторую уникальность проводимых учителем раннего образования занятий, указывает также необходимость посвятить на подготовку 1-2 уроков минимум неделю.

2. Учителя раннего образования в польских школах часто являются последним оплотом традиционно понимаемой дидактики, они проводят уроки схематически и не очень интересно, если учесть познавательные потребности учеников. Наблюдаемая образовательная культура школы [1] только сильнее убеждает студентов в правильности трансмиссионной модели обучения, которая близка их личному опыту, и лишь изредка позволяет открывать другие концепции воспитания и обучения (например конструктивизм).

3. Нередко встречается слабое умение критического размышления о школьных происшествиях, при использовании теоретического знания. Студенческие образовательные теории были созданы, прежде всего, на основе личного школьного опыта.

Мир школьного класса им хорошо знаком, а личные концепции трудно изменить. Даже учителя-практики, которые теоретически понимали необходимость изменений в собственной педагогической практике, испытывали большие трудности, чтобы перенести новое мышление в сферу *praxis* [3]. Студенты раннего образования испытают похожие провалы в этой области. Это указывает на поверхностное понимание критических происшествий студентами. В своих отчетах о школьной практике они часто употребляют общие и очень стереотипные понятия, типа: добрый/недобрый ученик, занятия интересные/неинтересные для учеников или «все ученики хотели отвечать и детям понравилось».

4. Ограничение учителями раннего образования (иногда также опекунами практики со стороны вуза) согласия на проведение студентами уроков, которые сконструированы по другой, чем трансмиссионная, парадигме учения. Студенты, которые пытаются ввести инновационные концепции во время уроков часто плохо оцениваются учителями, а бывает даже, что в течение уроков учителя исправляют студентов или делают им выговоры. Самым лучшим образом воспринимаются те уроки студентов, во время которых появляются новые задания, не такие как в учебнике, но способ их решения (полная самостоятельность учеников, работа в группах, обсуждение в группе учеников) подвергается уже другим критериям одобрения.

Подводя итоги рассмотрения вопроса о студенческой практики в школе, надо подчеркнуть, что она является необходимой формой образования для школьных учителей. Р. Перы воспринимает учительскую практику, как процесс становления профессионала, процесс, который доставляет «бесчисленные случаи для развития профессионального знания и умений». Теоретические положения указывают на большую ценность этой формы образования, особенно тогда, когда студенты сами замечают ее позитивные аспекты. Стоит, однако, посмотреть на существенные недостатки этого процесса, которые могут быть неосознанными самими студентами, и одновременно ограничить развитие их учительской компетенции. Рефлексивная практика для многих польских студентов раннего образования может превратиться в поверхностное и не обработанное педагогическое

знание, особенно при столкновении с теориями, с которыми они знакомятся в течение университетской учебы. Рефлексивный подход к собственной деятельности в рамках учительской практики ограничен часто к фильтрации педагогического наблюдения через давно выстроенные обыденные концепции, которые исходят к культуре доминирования власти и знания учителя.

Не пользуясь возможностью наблюдать в течение уроков ни за трудными ситуациями, т.е. такими, которые являются самими назидательными, ни за способами их решения, студенты в течение практики сталкиваются с миром школьных уроков, который имеет мало общего с действительностью. Это может ограничить их понимание школьных происшествий и потенциал создания нового знания, позволяющего связать наблюдаемые на уроке события с теоретическим знанием.

Литература:

[1]. Adrjan B. Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

[2]. Klus-Stańska D. Nowicka M., Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa 2005, WSiP.

[3]. Klus-Stańska D. Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005, Numer 1(1).

[4]. Perkowska-Klejman A. Modele refleksyjnego uczenia się. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, Nr 1(61).

[5]. Perry R. Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem. Warszawa 2000, WSiP.

[6]. Schön D.A., The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York 1983, Basic Books.

[7]. Tripp D., Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu. Warszawa 1996, WSiP.

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ
СРЕДЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ**

Е.И. Снопкова

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,
Могилев, Беларусь

Аннотация. В статье актуализируется проблема первичной профессионализации будущего педагога. Центральное место в процессе педагогической подготовки мы отводим формированию методологической культуры как культуры педагогического мышления и деятельности. Среда университетского образования может выступить важным ресурсом формирования методологической культуры и опережающего профессионального развития.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, методологическая культура, образовательная среда, среда опережающего профессионального развития, стохастические образовательные технологии.

**FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF A
FUTURE TEACHER BY MEANS OF ENVIRONMENT
ADVANCED PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

E.I. Snopkova

Mogilev state University named after. A. A. Kuleshov, Mogilev,
Belarus

Abstract. The article actualized primary problem of professionalization of the future teacher. Central point in the process of teacher training we avert to the formation of methodological culture as the culture of pedagogical thinking and activity. University education environment can serve as an important resource for formation of methodological culture and advanced professional development.

Key words: professional-pedagogical culture, methodological culture, educational environment, the environment of advanced professional development, educational technologies stochastic

Методологическая культура педагога рассматривается нами как основа профессионально-педагогической культуры, комплексизирующая разные контекстуальные условия в системе ее формирования и/или развития. В качестве контекстов осмысления выступает методологическая культура разных субъектов в системе непрерывного образования: педагога, будущего педагога, исследователя в области образования, учащегося педагогического класса и др. В процессе первичной профессионализации (ступень профессионального обучения) для обеспечения преемственности развития методологической культуры в целостной системе повышения профессионально-педагогической культуры большое значение мы придаем соорганизации разнообразных средовых влияний.

Предпосылочными основаниями и системой ограничений для анализа категории «среда опережающего профессионального развития (ОПР)» выступили положения, выявленные в процессе исследования профессионального развития личности (Б.П. Ананьев, В. А. Бодров, Е.А. Климов, Т.А. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков и др.):

- взаимовлияние индивидуальных особенностей и способностей человека и специально создаваемой развивающей среды профессионального образования;
- этапность и эстафетность непрерывного процесса профессионализации;
- взаимозависимость личностного развития и профессионального становления;
- противоречивость процесса индивидуального развития человека – закон гетерохронности и неравномерности развития;
- регулирующая роль образа «Я» и образа профессионала.

Среда профессионального образования как среда ОПР выступает специально сконструированным пространством профессионализации студентов педагогических специальностей, под которой с позиции культурно-практиологического подхода (И. И. Цыркун) [4] понимается непрерывный процесс формирования

профессиональной компетентности будущего педагога как единства его способностей и теоретической и практической готовности к осуществлению эффективной педагогической деятельности. Среда ОНР задает систему условий и возможностей для опережающего процесса личностного и профессионального становления, основой которого, с нашей точки зрения, выступает методологическая культура будущего специалиста [3].

Научное осмысление и практическая реализация вопросов, связанных с категорией «среда ОНР» выступают актуальным направлением научного поиска в дидактике высшей школы, позволяющим решать теоретические и прикладные задачи интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности будущих педагогов, а также организовывать ценностно-ориентационный, теоретико-методологический и операционально-деятельностный компоненты в содержании непрерывного педагогического образования с целью развития методологической культуры педагога.

Среда опережающего профессионального развития конституируется идеей трех миров (сущего, должного и возможного) [1; 2] в образовательном пространстве университета, содержит систему условий, в которых происходит образовательный процесс или мир существований; систему норм педагогической деятельности и мышления, а также каналов их культурной трансляции как мир должествований; систему средств, обеспечивающих развитие будущих педагогов как мир возможностей (дидактические модули методик создания среды ОНР).

Среда ОНР выступает динамической системой взаимодействия ее различных компонентов: пространственно-предметного, социального и психодидактического (или технологического), эффективность функционирования которых в контексте опережающего профессионального развития определяют такие параметры как, модальность, широта, осознаваемость, когерентность и вариативность.

Литература:

[1]. Сааков В. Идея среды в архитектуре: утраты и поиски знания / В.Сааков // Вопросы методологии. 1994. №1-2. С. 82 – 93.

[2]. Снопкова Е. И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования // Управление качеством образования: теория и практика/ под ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошель. Мн.: «Зорны верасень», 2008. С.258 – 273.

[3]. Снопкова Е. И. Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования // Вестник МГИРО. №4 (23). 2015. С. 24 – 29.

[4].Цыркун И. И. Культурно-практиологические основания повышения эффективности практической подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности // Повышение эффективности практической подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 23 нояб. 2012г. / Бел. гос. пед ун-т им. М. Танка; редкол. А. И. Андарало, И. И. Цыркун, З.С. Курбыко (отв. ред.) и др.; О. И. Котлобай (отв. ред.). Минск: БГПУ, 2013. С.7–12.

МЕТОДЫ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛИСТА

А.Э. Саликов

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье определяются роль и место методов анализа и синтеза в профессиональном развитии современного специалиста. Рассматриваются вопросы формирования методологического мышления.

Ключевые слова: анализ, синтез, методологическое мышление, профессиональное развитие специалиста.

METHODS OF ANALYSIS AND SYNTHESIS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT SPECIALIST

A.E. Salikov

Republican Institute of higher school, Minsk, Belarus

Abstract. In the article defines the role and place of methods of analysis and synthesis in the professional development of a modern specialist. The questions of formation of methodological thinking are considered.

Key words: analysis, synthesis, methodological thinking, professional development.

В данной статье мы исходим из того, что специалист, занимающийся сложной профессиональной деятельностью в условиях неопределенности и многофакторности, должен владеть методами анализа и синтеза как на теоретико-методологическом, так и на прикладном уровнях. Часто именно не владение данными методами являются причиной недостатков в трудовой деятельности. Такая посылка требует комплексного анализа методов анализа и синтеза, определения их роли и места в профессиональном развитии современного специалиста. Выявление сущностных характеристик, содержания, а также потенциальных возможностей применения методов анализа и синтеза позволяет, во-первых, глубже понять содержание профессиональной деятельности, во-вторых, выйти на уровень формирования методологического мышления.

Методы анализа и синтеза входят в теоретико-методологический уровень профессиональной культуры специалиста (культура профессионального мышления и организация труда, моделирование, проектирование, прогнозирование и др.) и определяют его способность к аналитической деятельности. Анализ представляет собой процедуру мысленного или реального разделения исследуемого объекта (предмета, явления, процесса), свойства предмета или отношения между предметами на части (признаки, свойства, отношения) [1, С. 97].

В философской и энциклопедической литературе (Б.А. Бирюков, И.Г. Герасимов, М.К. Мордашвили, Е.А. Соколов и др.) понятие «анализ» трактуется как логический прием, основа логической операции получения знаний путем обработки данных; как метод исследования, составляющий основу научного диалектического метода познания; как метод исследования и описания формальных правил и структур, используемых наукой;

как способ выработки знания о предмете в процессе его исследования; как специальный прием исследования явлений.

Понятие «анализ» рассматривается с разных позиций и точек зрения. С позиции диалектического подхода анализ рассматривается как прием исследования явлений и выработки теоретических знаний об этих явлениях. С точки зрения психологии, анализ включен в процесс чувственных ощущений и восприятий, что позволяет отразить действительность в мышлении человека. Как логический прием получения новых познавательных результатов анализ осуществляется с помощью абстрагирования понятий и категорий. Это, во-первых, неизбежно выводит специалиста на необходимость оперировать категориально-понятийным аппаратом, принятым в конкретной профессиональной деятельности. В процессе логического анализа, через абстрагирование, специалист выделяет предмет из определенного множества, устанавливает присущие ему отношения, выявляет строение целого, разделяет его на части, определяет свойства и функции, выявляет отношения в процессе его изменения и развития. Во-вторых, способствует формированию категориально-понятийного аппарата и овладению профессиональным языком коммуникаций.

В науке сформировались подходы к использованию метода анализа. Так выделяют несколько видов анализа как приема научного мышления. Первый вид анализа – мысленное (в процессе эксперимента, или реальное) расчленение целого на части, выявление его структуры, фиксация составляющих частей, установление связей и отношений между ними. Анализируемый предмет может рассматриваться как единичное целое или как представитель класса предметов, объединенных наличием общих свойств. Данная процедура позволяет выйти на уровень классификации.

Другой вид анализа – анализ общих свойств или отношений составляющих элементов, который позволяет выйти на уровень понятийно-категориального аппарата. В этом случае свойство или отношение разделяется на отдельные составляющие, одни из которых становятся предметом дальнейшего анализа, а от других абстрагируются; на следующем этапе объектом изучения становится то, от чего абстрагировались на предшествующих

этапах исследования и т.д. Анализ общих свойств и отношений приводит к более простым свойствам и отношениям данного объекта. Таким образом, в результате анализа свойств появляется возможность свести понятия о них к более общим и простым понятиям.

Виды анализа (прямой, обратный, смешанный) широко используются в профессиональной деятельности. Например, в деятельности специалиста (педагога) возможно использование: *прямого анализа* (от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели); *обратного анализа* (от конечного состояния к актуальному), а также *смешанного анализа* (от промежуточных целей с помощью как прямого анализа, так и обратного) [4, С. 64-65]. Выделяются также и содержательные характеристики: анализ значимости мотивов и их достижимости, анализ и оценка прогнозируемых результатов в области целеполагания.

Процедуры анализа, как познавательные процессы, являются частью первой стадии познания выделенного объекта, когда специалист переходит от простого описания к выявлению его строения, состава, свойств и признаков.

Анализ является одним из этапов профессиональной деятельности. Очевидно, что в отрыве от других логических методов он лишен познавательной ценности, поскольку раскрывает сущность предмета с помощью только простого членения на части. Вместе с тем, предмет (явление, процесс) не является суммой частей или совокупностью свойств. Любая часть предмета не может быть понята, если нет необходимых знаний о целом. Поэтому анализ рассматривается в неразрывной связи с методом синтеза, который предполагает противоположный анализу порядок действий, а именно процедуру соединения выделенных в процессе анализа структурных элементов.

Метод синтеза предполагает объединение в единое целое частей, свойств, отношений уже выделенных и исследованных в процессе их анализа. Синтез (*от греч. Synthesis — соединение, сочетание, составление*), понимается как процесс практического или мысленного воссоединения целого из частей или соединения различных элементов в единое целое. Результатом синтеза является новое образование, свойства которого есть результат их

внутренней взаимосвязи и взаимозависимости. В процессе синтеза происходит реконструкция первоначальной целостности объекта или явления, а также проверка полученных знаний о его свойствах и отношениях полученных в процессе анализа. Целесообразно пользоваться общепринятой классификацией метода синтеза. Так выделяется *прямой* синтез, предполагающий индуктивное обобщение от частного к общему и *обратный* синтез, при котором ход мыслительной деятельности направлен от фактов, полученных в ходе предварительного анализа, к предполагаемым или первоначальным условиям или их первопричинам.

Различают несколько видов синтеза: 1) *возвратный* (регрессивный), при котором ход исследования направлен от данных фактов, полученных в ходе предварительного анализа, к предполагаемым или первоначальным условиям, причинам; 2) *поступательный* (прогрессивный), при котором ход исследования направлен от причинных оснований к следствиям; 3) *прямой*, связанный с переходом мысли от видовых понятий к родовым, от родовых к типологическим и т.д. (индуктивное обобщение) [3, С. 56].

Методы анализа и синтеза, равно как и другие общенаучные логические методы и приемы познания, формируют *аналитико-синтетическую компетентность специалиста*. Так, российский ученый Л.В. Бочкарев показывает, что высокий уровень развития аналитико-синтетической компетентности в области анализа предполагает умение выделять в объектах признаки свойства и отношения; генерировать новый подход; овладение «структурным видением» объекта. Высокий уровень развития аналитико-синтетической компетентности в области синтеза предполагает умение соединять абстрактные понятия с конкретными вещами; оперировать с нечетко определенными понятиями; демонстрировать творческий подход к решению задач [2, С.962].

Таким образом, методы анализа и синтеза, в контексте профессионального развития специалиста, необходимо рассматривать как взаимозависимые и взаимодополняемые. Процесс анализа и синтеза приводит к образованию общих понятий о предметах, явлениях и процессах, а также формулировке суждений, выражающих наиболее общие законы развития. Корректное и эффективное использование методов

анализа и синтеза требует от специалиста развитого абстрактного, логического и критического мышления, умения оперировать профессиональным категориально-понятийным аппаратом и работать на уровне обобщенного знания, умения моделировать и осуществлять процедуру реконструкции.

Литература:

[1]. Бирюков Б.В. Анализ. Новая философская энциклопедия: В 4 т./ Ин-т философии РАН, [Степин В.С. гл. ред. и др.]. Москва: Мысль, 2010 – 744 с.

[2]. Бочкарева Л.В. Анализ, синтез и предвидение как основные мыслительные операции лежащие в основе аналитико-синтетической компетентности // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 4. С. 959-963.

[3]. Воробьева С.В. Анализ и синтез / Новейший философский словарь / [Грицанов А.А. гл. ред. и др.]. 3-е изд., испр. Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

[4]. Ломакина Т. Ю. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: (дидактический аспект) / Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржуев, М. Г. Сергеева. Москва: Academia, 2011. - 271 с.

**КЕЙС-ТЕСТИНГ: ВОЗМОЖНОСТИ И
ОГРАНИЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ**

Е.А. Поддубская

Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье представлены результаты исследования кейс-тестинга как инструмента педагогической диагностики и когнитивного развития слушателей в процессе образования взрослых. Кейс-тестинг будет интересен исследователям, руководителям учреждений образования, методистам, преподавателям.

Ключевые слова: кейс-тестинг, мини-кейс, модельное решение, когнитивная мобильность педагога, образование взрослых.

CASE-TESTING: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS IN ADULT EDUCATION

E.A. Poddubskaya

Belarusian state pedagogical University named after M. Tank,
Minsk, Belarus

Abstract. The article presents the results of the study case-testing as a tool for educational assessment and cognitive development of students in adult education. Case-testing will be interesting for researchers, heads of educational institutions, methodologists, teachers.

Key words: case-testing, mini case, model solution, cognitive teacher`s mobility, education of adults.

Интенсивное развитие андрагогики диктует необходимость переосмысления, разработки, обоснования и внедрения новых технологий, методов и средств обучения и развития взрослых обучающихся. На современном этапе в образовании взрослых особую ценность представляют те инструменты, которые интересны и актуальны, прежде всего, для самих обучающихся, обладающие выраженным развивающим эффектом и естественным образом вписывающиеся в реальные условия практики (содержательные, организационные, временные). К таким диагностико-развивающим инструментам относится кейс-тестинг.

Кейс-тестинг – это инструмент диагностики и когнитивного развития взрослых обучающихся, который включает в себя мини-кейс и его модельное решение (разработан и апробирован автором в процессе выполнения научного исследования «Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых»).

Название инструмента «кейс-тестинг» собирательно характеризует сущностные признаки понятий «кейс» и «тест-инг» (в значении деятельности, некоторого процесса по исследованию, изучению). От классического Гарвардского «кейса» данный инструмент унаследовал то, что в его основе положено описание запутанного или необычного случая из реальной профессиональной жизни, который подлежит изучению, анализу,

рефлексии [2]. От классических тестов – наличие ответов. В кейс-тестинге ответы представлены в модельном решении [1, С. 100-104]. Методика разработки модельного решения и применения кейс-тестинга включает в себя следующие шаги: подготовка мини-кейса, разработка модельного решения (работа с экспертами, подготовка модельного решения, создание шкалы оценки), проведение педагогической диагностики, процедура оценки.

Возможности технологии кейс-тестинга в образовании взрослых можно проанализировать в нескольких плоскостях. Во-первых, в качестве средства педагогической диагностики, и для исследователя и для респондента кейс-тестинг позволяет обеспечить прозрачность процедуры профессиональной оценки. Во-вторых, работа с кейсами – это всегда сильный мотивирующий фактор, т.к. настоящий «живой» случай интересен и эмоционально заразителен сам по себе. Вместе с этим, очень часто случается, что в группе есть очевидцы произошедшего, которые добавляют новые факты, дополнительные сведения. В-третьих, кейс-тестинг – это серьезный инструмент когнитивного развития взрослых обучающихся. Решение кейсов активизирует когнитивную деятельность по генерированию идей, рассуждений и вопросов, приучает мышление обучающегося к многомерному видению многозначных алгоритмов, вместо редуцированного, стереотипного взгляда на ситуацию, возможностей ее дальнейшего развития.

К возможным ограничениям применения кейс-тестинга в образовании взрослых можно отнести трудоемкость процесса разработки модельного решения; отсутствие готовых кейс-тестингов, их быстрое устаревание; неготовность педагога к работе в режиме интенсивных образовательных технологий; временные рамки процесса.

В целом, кейс-тестинг как диагностико-развивающий инструмент резко положительно воспринимается взрослыми обучающимися, позволяет эффективно решать целый комплекс образовательных задач, направленных на повышение мотивации слушателей к процессу и результатам собственного обучения и развития.

Литература:

[1]. Поддубская Е.А. Профессиональная мобильность педагога : програм.-метод. комплекс / под науч. ред. А.В. Торховой. Минск : Нац. б-ка Беларуси, 2013. – 104 с.

[2]. Chu, Amy Dahlberg Richard Cabot [Electronic resource] : article / Amy Dahlberg Chu. – Access mode : <http://uudb.org/articles/richardcabot.html>. – Access date : 04.08.2009.

**СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НОВОЙ
МИССИИ ИРО: РАЗВИТИЕ В ЧЕЛОВЕКЕ СПОСОБНОСТИ
К ЛИЧНОСТНОМУ РОСТУ**

С.А. Сергейко

Гродненский областной институт развития образования,
Гродно, Беларусь

Аннотация. В современных условиях новой миссией института развития образования региона является дополнительное образование – для самореализации личности. Анализ образовательного пространства института позволил выделить три стратегических направления новой миссии: развитие творческого потенциала человека, его природных задатков; развитие способности к аутентичному способу существования; развитие в нем способности к личностному росту. В статье представлена система работы Гродненского областного института развития образования по третьему направлению, предполагающая постадийный непрерывный профессиональный рост педагога: профессиональное самоопределение; профессиональное саморазвитие; профессиональная самореализация.

Ключевые слова: самореализация; самореализация педагога; способность к личностному росту.

**STRATEGIC DIRECTION THE NEW MISSION OF THE
IRO: THE DEVELOPING ABILITY FOR PERSONAL
GROWTH**

S.A. Sergeyko

Grodno regional Institute of education development, Grodno,
Belarus

Abstract. In modern conditions the new mission of the Institute for the development of education in the region is additional education for personal fulfillment. The analysis of the educational space of the Institute has resulted in three strategic directions of the new mission: development of creative potential of man, his natural inclinations; the development of the ability to the authentic mode of existence; the development of abilities for personal growth. The article presents the system of work of the Grodno regional Institute of education development in the third direction, suggesting a stepwise continuous professional growth of a teacher: professional identity; professional development; professional self-realization.

Keywords: realization; realization of the teacher; the capacity for personal growth.

На развитие системы образования региона в Республике Беларусь существенное влияние оказывает деятельность областного института развития образования, который обеспечивают реализацию одной из основных идей стратегии устойчивого развития общества – «образование через всю жизнь». Отвечая требованиям современности и исходя из идеи К. Роджерса, что «ничто не может заставить прорасти зерно, но можно создать достаточно благоприятные условия, в которых оно прорастет» [1, С. 24], Гродненский областной институт развития образования (ГрОИРО) определил свою миссию как «дополнительное образование – для самореализации личности и на благо региона». Анализ образовательного пространства института позволил выделить три пути достижения цели самореализации личности: развитие творческого потенциала человека, его природных задатков; развитие способности к аутентичному способу существования; развитие в нем способности к личностному росту. Рассмотрим подробнее одно из выделенных направлений: *непосредственное формирование в человеке способности к личностному росту*. В ГрОИРО ведется системная работа по данному направлению, предполагающая поэтапный непрерывный профессиональный рост педагога: первая стадия – профессиональное самоопределение; вторая – профессиональное саморазвитие; третья стадия – профессиональная самореализация.

Профессиональное самоопределение – это поиск и нахождение личностного смысла в осваиваемой трудовой деятельности (рисунок 1).

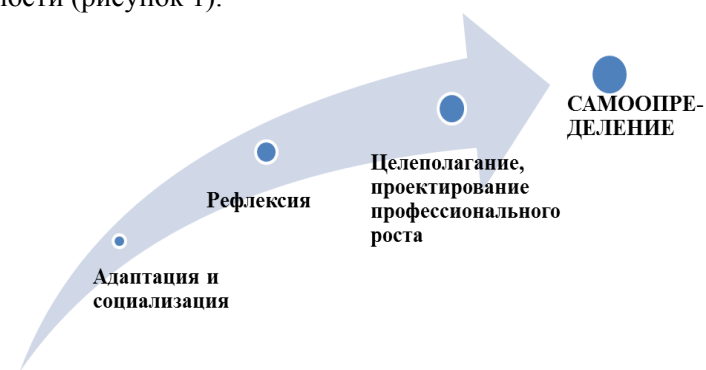


Рисунок 1. Модель профессионального определения.

Профессиональное самоопределение включает в себя адаптацию и социализацию педагога (прежде всего, молодого). Организационными решениями по технологии процесса управления социализацией и адаптацией в ГрОИРО являются: организация семинаров, курсов и т.п. по различным аспектам адаптации; проведение индивидуальных консультаций сотрудников института, куратора молодых педагогов с молодыми специалистами региона; использование метода постепенного усложнения заданий, выполняемых молодыми специалистами и др. Например, в ГрОИРО начала свою работу Летняя школа молодого педагога. Ее участниками стали 100 педагогов со стажем работы до 2-х лет. Факультетом для молодых специалистов была предложена насыщенная программа с учетом полного погружения в психолого-педагогическую и методическую среду. 86 человек (опытные и молодые педагоги) активно включились в сетевое взаимодействие.

В учебные программы повышения квалификации педагогов первой и высшей квалификационных категорий включены темы по технологии обобщения и описания опыта работы. На всех видах повышения квалификации проводятся практические занятия по обучению слушателей использованию информационно-коммуникационных технологий, финансовой грамотности,

овладению интерактивными технологиями при внедрении подхода «Равный обучает равного», обучению новым подходам в деятельности методических объединений педагогов, повышению их технологической готовности к работе с детьми и родителями.

Формируя содержание образования в курсовой и межкурсовой периоды, ГрОИРО ориентируется на обеспечение слушателем субъектности жизненной и профессиональной позиции, оказание помощи во внедрении новых моделей обучения и воспитания, овладении педагогическими технологиями, в привитии умения учиться на протяжении всей жизни. Приоритетное направление образовательной политики учреждения – комплексная и системная работа по повышению рефлексивной и аналитической культуры педагогов, развитию их компетенций в сфере проектирования и моделирования собственной деятельности. Для оптимизации деятельности по осуществлению заявленных намерений институт регулярно диверсифицирует формы, средства и методы повышения квалификации, реагирует на актуальные запросы педагогических служб районов, проявляет готовность оказывать консалтинговые образовательные услуги специалистам и учреждениям образования области. По форме проведения это различные актуальные для системы образования региона вебинары, фестивали, конференции, методические выезды, консультации и т.д. В среднем ежегодно в межкурсовой период проводится свыше 170 методических мероприятий для четырех с половиной тысяч педагогических работников области.

Каждый этап профессионального самоопределения сопровождается рефлексией. Внутренняя сознательная работа по осмыслению актуального и идеального (в соответствии с эталонной моделью ключевых компетентностей) состояния способствует непрерывному профессиональному росту педагогического работника. Поэтому в ГрОИРО приоритетными направлениями в повышении квалификации руководящих работников и специалистов образования являются развитие управленческой, профессиональной компетентности; овладение педагогами современными методиками и техниками самоанализа и самооценки, совершенствование практических умений слушателей с целью улучшения качества построения ими собственной траектории профессионального роста. Одновременно в ГрОИРО

на всех программах повышения квалификации, на всех семинарах межкурсового периода осуществляется итоговый контроль с конструктивным анализом ошибок (рефлексия), допущенных при выполнении заданий. При этом продумана система дополнительного поощрения педагога за успешное решение поставленных задач или формулировку профессиональных перспектив (целеполагание).

Стадия профессионального саморазвития представлена на рисунке 2.

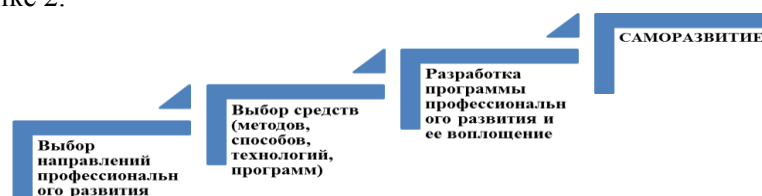


Рисунок 2. Модель профессионального саморазвития.

Цель профессионального саморазвития педагога состоит в построении стратегии собственной профессиональной деятельности, разработке собственной программы профессионального развития и ее воплощение. При этом следует учитывать, что развивающая педагогическая деятельность – это процесс непрерывного поиска педагогом новых методов, способов, технологий, программ профессионального саморазвития. С этой целью для педагогов области институт разрабатывает образовательные программы повышения квалификации, обучающие курсы, авторские курсы и семинары-практикумы по работе с одаренными детьми, по подготовке к олимпиадам и конкурсам, по организации исследовательской деятельности в учреждениях образования.

Большое значение для эффективного профессионального саморазвития имеет диагностика профессиональных возможностей педагога, поскольку знание профессионально-педагогической направленности, ее сильных и слабых сторон выступает в качестве условия определения перспективных линий развития, выбора адекватных методов и построения программ. Для этого в институте в прошлом году заработал ресурс Параграф. Эта

система позволяет учителю выстроить индивидуальный маршрут повышения квалификации, отнестись осознанно и самостоятельно к построению, корректировке и реализации перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного), рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить лично значимые смыслы в конкретный профессиональной деятельности: найти в любой момент любую нужную информацию, ответ на любой вопрос, любую проблему, появившуюся во время работы.

Стадия самореализации представлена на рисунке 3.

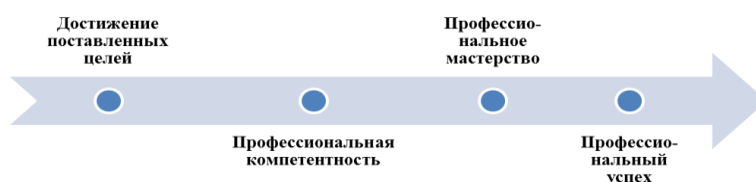


Рисунок 3. Модель профессиональной самореализации

Стадии самореализации (личностной и деятельностной) достигают, как правило, опытные компетентные педагоги. Профессиональная самореализация личности – это реализация существующего потенциала, осуществление имеющихся желаний, знаний, умений и способностей в профессиональной деятельности. Самореализация педагогом профессиональной деятельности соотносится с построением стратегии профессионального роста, что логично ведет к достижению поставленных профессиональных целей, предполагает процесс профессионального самообразования (как сознательного развития педагогом своих личностных и профессиональных качеств с целью «достроить себя до идеального образа целостной профессиональной личности»). Самореализованный педагог – это мастер, готовый и способный делиться педагогическим опытом.

В ГрОИРО ведется системная работа по данному направлению. Сотрудники института принимают участие в изучении состояния качества образования в учреждениях образования, методической работы районных учебно-методических кабинетов, учреждений образования, готовят

предложения по совершенствованию законодательной и нормативной базы системы образования региона. Регулярно осуществляют учебу педагогов, методистов и специалистов районных отделов образования, спорта и туризма в форме семинаров, индивидуальных консультаций, организации работы Школы молодого руководителя, Школы молодого методиста и специалиста образования, стажировок на базе ГрОИРО.

Организовано сетевое взаимодействие специалистов управлений (отделов) образования и заведующих, методистов учебно-методических кабинетов области и педагогов. Сетевое сообщество имеет свой блог ГроСС, а также доступ к общим ресурсам. Основной формой взаимодействия участников Сообщества является дистанционная форма, с помощью которой осуществляется сотрудничество посредством использования современных информационных технологий, в том числе и «облачных».

Институтом организовано обучение работников РООСиТ, РУМК по использованию «облачных технологий» в управленческой и методической деятельности. В общем доступе размещены материалы областных семинаров, методические рекомендации, решения коллегий областного управления образования, шаблоны и матрицы апробируемых документов, справочники, формы для организации изучения отдельных вопросов управления и методического обеспечения образовательного процесса, мониторинга качества образования, подготовки специалистов и др. Совместно с заведующими, методистами РУМК разработаны матрицы планирования работы РУМК, учреждений образования, педагогических советов и др.

Разработаны и выложены в открытом доступе электронные пособия для обучения работников УМК. Открыты консультационные пункты по вопросам управления и методического сопровождения образовательного процесса, организации деятельности инновационных площадок и ресурсных центров, внедрения в практику работы инструментария для выполнения вычислений и обработки информации, организации сетевого взаимодействия. Организован обмен опытом работы и профессиональная взаимопомощь по вопросам проведения заседаний методических формирований, оформлению

документации, проведению мониторинга, изучению вопросов деятельности руководителей УО, аттестации педработников и др.

Институтом проводятся фестивали, конкурсы и турниры: фестиваль педагогических идей «Призвание – педагог»; фестиваль педагогических идей для специалистов, курирующих иностранный язык, «Формирование готовности учащихся к межкультурному общению», конкурс учителей, преподающих факультативные занятия «Исследуя гуманитарное право» и др.

Таким образом, дополнительное образование взрослых способствует актуализации важнейших смыслообразующих сфер личности, формирующих его позиции: ценностную, мотивационно-потребностную и целеполагающую. Услышать других людей, осмыслить и прочувствовать их ценности, их понимание смысла жизни, сопоставить разные голоса, прислушаться к собственному внутреннему голосу, осознать себя, смысл своего существования и определить свое место в культуре – такова логика дополнительного образования сегодня.

Литература:

[1]. Психология с человеческим лицом / под. ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. – 362 с.

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Т.Е. Титовец

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье обосновывается актуальность перехода к непрерывному профессиональному образованию, раскрываются содержательные, педагогические и организационные критерии эффективности системы непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, междисциплинарность, профессиональная компетентность, кумулятивный учебный курс, образовательная услуга.

EFFICIENCY CRITERIA OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

T.E. Titovets

Belarussian State Pedagogical University named after M. Tank,
Minsk, Belarus

Abstract. The article reveals the urgency of continuing professional education its efficiency criteria according to the level of continuing education implementation: content, pedagogy, and organization.

Key words: continuing professional education, interdisciplinarity, professional competence, cumulative learning course, educational service.

В условиях непрерывного развития информационных технологий и ускорения социального времени возникает необходимость постоянного повышения уровня профессиональной компетентности специалистов и появление работников нового типа, неотъемлемым признаком деятельности которых является постоянное накопление новых знаний и совершенствование навыков работы. Этот процесс затрагивает не только работников, занятых непосредственной реализацией продукции и маркетинговыми исследованиями, но и всех квалифицированных работников, от результата труда которых зависит качество товаров и услуг. Таким образом, новая историческая ситуация требует от человека новой ориентации, нового сознания, развития опережающего мышления. Подготовка такого специалиста занимает больше временных ресурсов и обуславливает необходимость перехода к непрерывному профессиональному образованию.

Концепт непрерывного образования является объектом научных междисциплинарных исследований на протяжении последних двух десятилетий. Одним из его наиболее актуальных и недостаточно изученных аспектов являются критерии эффективности системы непрерывного профессионального образования. В зависимости от уровня реализации идей

непрерывного образования критерии его эффективности можно разделить на три группы: содержательные, педагогические, организационные.

К содержательным критериям относятся:

- соответствие содержательного наполнения (спектра) образовательных услуг результатам маркетингового исследования о наиболее востребованных специализациях и профессиональных квалификациях региона;

- привлечение работодателей к процессу разработки учебных программ в подготовке специалистов по своему профилю;

- высокая степень научной новизны контента (в содержание образовательных программ включаются последние научные исследования по заданному профилю профессиональной подготовки);

- высокая функциональность образовательных услуг, под которой понимается отражение в учебных программах наиболее актуальных для текущего исторического периода проблем, наблюдаемых в заданной отрасли знаний, и способов их решения;

- междисциплинарность контента (формулировка «междисциплинарных» специальностей и специализаций, предполагающая профессиональную подготовку специалистов на стыке различных отраслей знаний и обеспечивающую их готовность решать наиболее комплексные проблемы профессиональной реальности).

Педагогические критерии эффективности системы непрерывного профессионального образования предполагают следующие:

- высокий удельный вес персонифицированных методов обучения, под которыми понимается непрерывная апелляция к сложившейся концептосфере обучающихся и их индивидуальному опыту интерпретации профессиональных реалий, требующая хорошей герменевтической подготовки преподавателей;

- преобладание сквозных формативных методов контроля и оценки учебных достижений (над суммативными), обеспечивающих своевременную обратную связь с

преподавателем и интеграцию развивающей, обучающей и контрольной функций тестового задания в единицу времени;

- интеграция классических и современных мультимедийных учебных технологий с целью грамотной интенсификации обучения при одновременном соблюдении экологии и гигиены учебной деятельности.

Организационные критерии включают:

- наличие показателей независимой локализации реализации учебной программы (цифровая педагогическая поддержка, дистанционные учебные курсы, вебинары и т.д.);

- наличие расширенной консалтинговой службы для обучающихся по любым проблемам обучения;

- наличие как одномоментных, так и кумулятивных учебных курсов и программ (кумулятивность предполагает многократное прохождение одного и того же учебного материала через определенные промежутки времени с увеличивающимся уровнем сложности);

- наличие каналов обратной связи, по которым обучающиеся могут дать оценку учебной программе и внести предложения по ее совершенствованию.

Дальнейшая конкретизация и разработка критериев эффективности непрерывного профессионального образования в интересах устойчивого развития общества является предпосылкой разработки концептуальных основ и методического обеспечения его реализации в образовательной среде региона.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ОБЛАСТИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ – ПЕДАГОГ, МЕДИЦИНСКИЙ СПЕЦИАЛИСТ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ

Е.Г. Желева

МУ-Варна, Болгария

Аннотация. Преподаватель в высшей школе с помощью своей эффективной медицинской и педагогической деятельности создает профессиональный кругозор будущего медицинского специалиста. Все это в основном достигается за счет его личности, педагогической деятельности, тактичности и мастерства, стиля общения и управления процессом обучения.

Ключевые слова: Преподаватель, здравоохранения, педагог, медицинский, специалист, исследователь.

**LECTURER IN HEALTH – EDUCATOR, MEDICAL
SPECIALIST AND RESEARCHER**

E.G. Zheleva

MU-Varna, Bulgaria

Abstract. The university lecturer in his role as a medical specialist and a leader of the teaching process is a mediator between the theoretical course of lectures and the practical training sessions. The scientific medico-pedagogical research practices at university level attempts to offer a solution to the problems related to the education and training of Health Care specialists.

Key words: Health Care Lecturer, Pedagogue, Medical Specialist, Investigator.

Присоединение Болгарии к единому европейскому образовательному пространству и новым экономическим реалиям ставит новые требования к преподавателю в области здравоохранения в высшей школе. Достижения в области медицинской науки и практики нуждаются в обновлении теории здоровья и болезни.

Целью научного доклада является выявление и очерчивание организационно-педагогических условий и факторов для реализации преподавателя в области здравоохранения в качестве педагога, медицинского специалиста и исследователя в высшей школе. *Предметом* исследования является процесс и условия, при которых преподаватель в области здравоохранения раскрывается в качестве педагога, медицинского специалиста и исследователя в высшей школе. *Объектом* исследования является преподаватель в области здравоохранения в качестве педагога, медицинского специалиста и исследователя в Медицинском университете. В ходе исследования были использованы *методы:* анкетное исследование, интервью, целенаправленное наблюдение и педагогический эксперимент.

Новые вызовы определяют необходимость: в подготовке медицинских специалистов, способных мыслить глобально, но в зависимости от конкретных условий; быть готовыми управлять

своим собственным развитием; брать на себя ответственность за свою собственную судьбу; жить и работать вместе с другими. Преподавателям ставятся задачи, связанные с обновлением учебных программ, а также с внедрением современных технологий обучения [1, 31-35].

Преподаватель в высшей школе, в качестве ведущего субъекта педагогического взаимодействия и тактичности в условиях учебно-воспитательного процесса, выполняет ряд важных функций: планирует, организует, проводит, координирует, контролирует свою деятельность и деятельность студентов; обеспечивает поглощение и освоение знаний, умений и компетенций посредством активной познавательной и практической деятельности студентов в реальных больничных условиях; контролирует и своевременно корректирует освоение профессиональных навыков; создает оптимальные условия для высокой активности и самостоятельности учащихся; управляет формированием и развитием нравственной сферы студентов, умело организуя деятельность, отношения и взаимоотношения в учебно-воспитательном процессе; своей тактичностью и педагогическим мастерством провоцирует творческое мышление студентов, направляя их внимание на каких-либо новые ситуации в процессе обучения [5]. Он организует и стимулирует познавательную самостоятельность студентов и совершенствование навыков самоконтроля и самооценки в качестве необходимого условия для эффективного профессионального развития будущих медицинских специалистов [3]. В высшей школе при обучении специалистов в области здравоохранения преподаватель использует следующие медико-педагогические исследования: фундаментальные исследования; прикладные исследования; исследования в области развития; эмпирические медико-педагогические исследования; теоретические исследования [2; 9].

Анализ полученных результатов исследования установил, что при подготовке медицинского специалиста ведущей является роль преподавателя, который создает условия для формирования профессиональных знаний, навыков и компетенций. Поддерживает формирование профессионального клинического мышления у студентов. Содействует в приобретении навыков самостоятельно решать научно-практические задачи. Воспитает дисциплину и

чувство ответственности в учебной и профессиональной деятельности. Формирует готовность к непрерывному самоконтролю и самооценки. Пробуждает и поддерживает высокий профессиональный и познавательный интерес, и закрепляет знакомую мотивацию будущего специалиста.

Все обследуемые разделяют мнение, что хорошо проведенное занятие связано с достижением ясного и точного понимания проблемы, в результате которого достигается до выполнения целей и задач, основанных на активном участии преподавателя и студентов. Ведущую роль в деятельности преподавателя, работающего в высшей школе, имеет осознание целей, задач и формирующей роли учебно-воспитательного процесса в подготовке будущих специалистов.

Проведенное исследование показывает нам, что преподаватель применяет общие принципы и требования, так и определенную систему знаний, умений, действий, подходов и качеств, действительных только для обучения в высшей школе. Он должен владеть: педагогическими и андрагогическими знаниями; совокупностью закономерностей, принципов, методов, форм и средств для проведения учебно-воспитательного процесса; сочетанием теории и практики в конкретной педагогической деятельности; освоение технологий учебно-практической работы; качествами таких, как: умение работать с людьми и заслужить уважение, поддержку от них, решимость, энтузиазм, воображение, умение передавать энтузиазм, стремление к напряженной работе, аналитической способности, всеохватности и способности изменить стиль управления в зависимости от ситуации.

Было установлено, что преподаватель в высшей школе в качестве медицинского профессионалиста и педагога реализует свои основные функции – формообразующая, воспитательная, образовательная и вспомогательные функции: оценочная, мотивационная, стимулирующая, коммуникативная, информационная, корректирующая, регулирующая и контролирующая.

Проведенное исследование доказало, что профессия преподавателя является педагогической и связана с самым сложным объектом – студентом, с его формированием и развитием, в качестве медицинского специалиста и с пациентом.

Преподаватель должен всегда отвечать на вызовы времени, в котором реализуется процесс обучения. Они влияют на его внешний вид, характер, структуру, статус, положение, профессиональное поведение и деятельность. Он занимает свою должность в условиях реформы в области здравоохранения и при постоянной необходимости показывать гуманность к пациенту.

Своими типичными характеристиками, преподаватель в области здравоохранения высшей школы влияет на формирование занятости и профессионального и личностного мировоззрения будущего медицинского специалиста, на его психику, мышление и поведение. Он использует свои профессионально-личностные способности, квалификацию, опыт и достижения, чтобы открыть новые закономерности, чтобы расширить свою творческую деятельность и передает их обучающимся медицинским специалистам. Воздействует на формирование студента, чтобы завершить его целостное создание, как хороший профессионал и личность с определенной интеллектуальной, нравственной, эстетической культурой и культурой здоровья. Без преподавательской деятельности в высшей школе не было бы возможно формировать медицинского специалиста и, кроме того, вряд ли есть более ценный продукт, чем продукт педагогического труда – формирование будущего медицинского специалиста.

Все это показывает, что преподаватель в области здравоохранения в высшей школе является педагогом, медицинским специалистом и исследователем в высшей школе.

Литература:

[1]. Воденичаров Ц., и коллектив, "Медицинска педагогика", София. 2008. С. 31-35.

[2]. Ганчев Г., и коллектив, "Методика на педагогическите изследвания", Стара Загора, 2004. С. 9-19.

[3]. Михайлов М. "Професията учител", София, 2006.

[4]. Рангелова Е. "Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-лично развитие на бъдещия специалист", ЕКС-ПРЕС, 2010. С. 3-5.

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
МАТЕМАТИКЕ В ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

Е.И. Санина

Академия социального управления, Москва, Россия

Т.А. Воронько

Московский финансово – юридический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Профессиональная и прикладная направленность обучения математике в вузе оказывает влияние на формирование математической компетентности бакалавров. Современные информационные и коммуникационные технологии в совокупности с интерактивными формами обучения позволяет организовать продуктивную познавательную деятельность бакалавров в процессе обучения математике. Одним из инновационных методов обучения математике в информационно-образовательной среде является образовательный web-квест.

Ключевые слова: профессионально-прикладная направленность обучения, математическая компетентность, информационно-образовательная среда, web-квест технологии обучения.

**PRACTICE-ORIENTED TEACHING MATHEMATICS IN
THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF
THE UNIVERSITY**

E.I. Sanina

Academy of social management, Moscow, Russia

T.A. Voronko

Moscow Finance and law University, Moscow, Russia

Abstract. Professional and applied focus of teaching mathematics in high school influences the formation of mathematical competence of bachelors. Modern information and communication technologies in conjunction with interactive forms of training allow you to organize a productive cognitive activity of bachelors in the process

of learning mathematics. One of the innovative methods of teaching mathematics in the information-educational environment is an educational web quest.

Key words: professional-applied orientation of training, mathematical competence, information educational environment, web-quest learning technologies.

Смена образовательной парадигмы высшего профессионального образования, обусловленная изменениями, происходящими в российском обществе, и Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования определяют новые требования к подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов: готовность к постоянному профессиональному росту, умение трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии. В связи с этим, в системе математической подготовки студентов выделяют компетентностный подход в обучении, нацеленный на формирование умения применять усвоенные знания в практической деятельности.

Теоретический анализ интеграции математических и специальных знаний показал, что проблема профессиональной и прикладной направленности обучения математике решается на протяжении длительного периода, начиная с середины XX века.

Опираясь на учение С. И. Архангельского, Г. Л. Луканкина, А.Г. Мордковича и др. определим сущность понятия «профессиональная направленность обучения». Ведущим принципом такого обучения является установление межпредметных связей в содержании общенаучных и профессиональных дисциплин предметного и специального содержания будущей профессиональной деятельности. Отличительной особенностью профессионально - ориентированного обучения математике является моделирование с помощью знаковых средств. Такое обучение в работах В.В. Вербицкого получило название контекстного обучения.

Параллельно в методической науке изучается термин «прикладная направленность обучения» математике. Существенный вклад в теорию прикладной направленности

обучения математике внесли Н. Я. Виленкин, Ю.А. Колягин, Н.А. Терешин, В. В. Фирсов и др. Центральное место в обучении математике отводится прикладным задачам, решение которых требует применения математических методов в исследовании реальных производственных процессов.

Исторический аспект анализа проблемы позволил сделать вывод, что разделение «профессиональной» и «прикладной» направленности обучения математике потеряло смысл. Интеграция этих двух направлений может быть признана приоритетной на всех последующих этапах построения обучения математике в вузе. Повышение качества функционирования системы обеспечивается новым уровнем интеграции, переходом от межпредметных связей в обучении математике и отдельных дисциплин к проникновению математических методов в обеспечении решения производственных и исследовательских задач в будущей профессиональной деятельности выпускников. «Профессионально-прикладная направленность обучения призвана показать студентам область применения математических знаний, полученных ими в вузе, подготовить к будущей профессии» [2, С. 41].

Таким образом, профессионально-прикладная направленность обучения обеспечивает:

- достаточно высокий уровень математических знаний, который позволит каждому студенту эффективно усваивать базовые и специальные дисциплины специальностей;
- системность в усвоении студентами математических методов познания, т.е. методами математического исследования в области будущей профессии;
- компетентность в применении математических знаний в профессиональной деятельности.

Между профессионально-прикладной направленностью обучения математике и компетентностным подходом существует тесная связь, так как такой подход обеспечивает реализацию личностно-значимых целей обучения студентов.

Исследование математической компетентности студентов показало, что она включает в себя следующие умения: уметь переводить задачи с профессионального языка на математический; подбирать методы и средства решения таких задач; уметь строить

математические модели, описывающие реальные процессы, о которых говорится в задаче[2].

Формирование математической компетентности успешно осуществляется за счет применения профессионально-ориентированных технологий обучения математике. Современные информационные и коммуникационные технологии, в частности распределенный ресурс Интернет, в совокупности с интерактивными формами обучения позволяет организовать продуктивную познавательную деятельность бакалавров в процессе обучения математике. Одним из инновационных методов обучения математике в информационно-образовательной среде является образовательный web-квест.

Остановимся на понимании Web-технологии как комплекса технических, коммуникационных и программных методов решения задач организации совместной деятельности пользователей с применением сети Интернет [1]. В настоящее время появилась возможность использовать такие технологии в учебных целях, дополнять их статьями на Wiki-ресурсах, аудио- и видео-записями; а как следствие, формировать знания совместно с обучающимися, в процессе самостоятельного создания и обсуждения учебного контента и общения по определенным темам. В сфере образования Web-технологии приобретают все большее распространение в связи с разнообразием форм предоставления учебной информации, это и тексты, и графические изображения, и анимационные материалы, и видеозаписи.

Информационно-образовательная среда расширяет возможности для педагогического взаимодействия, за счет включения интерактивных средств обучения. Интерактивное обучение организуется посредством активных методов обучения: игровые (учебно-деловая игра, ролевая игра, психологический тренинг и др.) и неигровые (анализ конкретных ситуаций (кейс-метод), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения и др.), направленные на моделирование практико-ориентированных ситуаций, совместное решение проблем, участие в дискуссиях и общение с другими членами учебного процесса. Интерактивные педагогические технологии трансформируются в условиях информационно-образовательной среды и посредством включения информационных и

коммуникационных технологий обогащают интерактивное обучение возможностью самоорганизации и самообразования, что оказывает значительное влияние на формирование профессиональной компетентности обучающихся.

Литература:

[1]. Артюхина М.С., Санина Е.И. Применение технологии web-квестов в формировании самостоятельной познавательной деятельности студентов // Учебно-методическое пособие: – Арзамас: АФ ННГУ, 2016. – 76 с.

[2]. Васильева М.А. Профессионально-прикладная направленность обучения математике как средство формирования математической компетентности (на примере аграрного вуза) Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, специальность 13.00.02.// Рязань, 2014.-158 с.

**ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ УЧЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
ЛЮБОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

Д.М. Жарылгапова, Ж.А. Айдарова, А.Б. Аймырзаева
Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата,
Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В статье даны определения основным теориям учения, также показано применение деятельностного подхода при организации любого процесса обучения.

Ключевые слова: теория, учение, деятельностный подход, процесс обучения.

**PRINCIPAL TEACHING THEORIES AND
APPLICATION OF AKTIVITY APPROACH WHILE
ORGANIZING ANY TRAINING PROCESS**

D.M. Zharylgapova, Zh.A. Aidarova, A.B. Aimirzayeva
Kyzylorda State University after Korkyt Ata, Kyzylorda,
Kazakhstan

Abstract. The article includes definitions of principal teaching theories, also there shown application of activity approach when organizing any training process.

Key words: theory, teaching, activity approach, training process.

Педагогическая психология как отрасль психологической науки возникла во второй половине XIX века. Ее развитие шло в неразрывной связи с развитием психологии в целом и определялось, прежде всего, теоретико-методологическими основами последней.

Бихевиористские теории учения характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия.

В настоящее время ведущими теориями учения являются когнитивная и деятельностная. Когнитивная теория возникла и развивалась за рубежом, а деятельностная – в нашей стране.

Когнитивные теории учения направлены на исследование главной части учения – познавательного процесса. Когнитивные теории учения можно поделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории. В них учение рассматривается как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться.

Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления и т.д.

В настоящее время когнитивный подход к учению еще не представляет собой целостной теории учения, но в то же время содержит целый ряд важных результатов.

В нашей стране наиболее известен подход к проблемам учения и обучения Дж. Брунера. В его работах постоянно делается акцент на то, что студент, проходя тот или иной курс, должен получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний.

Наиболее разработанной и прошедшей серьезную проверку практикой является деятельностная теория учения.

Деятельностная теория учения основывается на трех фундаментальных принципах:

Первый принцип гласит, что психика неразрывно связана с деятельностью человека. Под понятием деятельность – следует понимать процесс взаимодействия человека с окружающим миром, процесс решения жизненно важных задач. Таким образом, при деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика – это не просто картина мира, система образов, но и система действий.

Второй принцип заключается в том, что деятельностный подход к психике существенно меняет предмет психологии. Теперь она должна изучать не отдельные изолированные психические функции (внимание, волю, эмоции и др.), а систему деятельности. Отдельные функции, вводя в деятельность, занимают в ней определенное структурное место, выполняют какую-то функциональную роль. Естественно, что закономерности деятельности не могут быть сведены к закономерностям отдельных ее элементов или к сумме этих закономерностей. Такая смена терминов ничего не меняет по существу, так как отдельные функции никогда не образуют деятельности. Если более точно определить предмет психологии, то собственно психологическим предметом изучения является ориентировочная часть деятельности. Но она не может быть адекватно понята без анализа деятельности в целом, т.е. без анализа той системы, в которую она входит.

Третий принцип состоит в существовании отличия деятельностного подхода от всех других подходов. Он заключается в том, что анализу подвергается реальный процесс взаимодействия человека с миром, взятый в его целостности и протекающий как процесс решения задачи. Проходя этап за этапом, обучаемые усваивают эту деятельность. Одновременно они усваивают и те знания, на которые опирается данная

деятельность. При деятельностном подходе усвоения новых знаний и усвоение новых действий может происходить одновременно.

Литература:

- [1]. Брунер Д. Психология познания. М., 1977
- [2]. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
- [3]. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

И.Э. Смирнова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье компетентность рассмотрена как интегрированное выражение профессиональной, личностной и социальной зрелости человека. Сформулированы и представлены необходимые установки и ориентиры для педагогов высшей школы по реализации компетентностно-ориентированной модели образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, образовательный процесс, вид обучения, способ решения задачи, субъектность.

COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE EDUCATION PROCESS AT THE UNIVERSITY

I.E. Smirnova

Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The author considers competency as integrated essence of professional, personal, and social maturity of a person. The author formulates necessary provisions and reference points for university teachers to implement competency-aimed model of the education process at the university level.

Key words: competency, competency-based approach, education process, the type of training, means to solve a problem, subjectivity.

На современном этапе своего развития общество предъявляет новые, более высокие и расширенные требования к уровню и содержанию профессиональной подготовки. Эта тенденция находит свое выражение в поиске новых подходов к обучению в системе высшего профессионального образования, где в последнее время активно разрабатывается компетентностный подход. Суть его – в акцентировании внимания на результате образования, который рассматривается, как способность человека действовать в различных, в том числе и проблемных ситуациях. На основе компетентностного подхода сегодня разрабатываются новые поколения государственных образовательных стандартов, в которых итоговые требования к выпускникам вузов выражены в виде перечня компетенций.

Все это ставит перед ученым и педагогическим сообществом задачи поиска новых путей и подходов к построению образовательного процесса в вузе. Так, прежде всего, необходимо определиться с пониманием компетентности с точки зрения задачи ее формирования на этапе обучения в вузе. Представляется, что для такого понимания необходимо рассматривать компетентность в ее психолого-педагогическом значении – как уровень, степень зрелости, где нашли бы свое интегрированное выражение профессиональная, личностная и социальная составляющие [7]. Профессиональная зрелость при этом обуславливается, на наш взгляд, уверенным владением достаточно объемной базой систематизированных профессиональных, специальных и общекультурных знаний. Личностная зрелость определяется готовностью принимать решения и действовать самостоятельно и ответственно – в том числе, и в области решения профессиональных задач. Основными показателями социальной зрелости выступают весьма значимые в глазах сегодняшних работодателей умения работать «в команде», готовность решать вопросы коллегиально, способность «подключать» к решению своих задач требуемых для этого людей и быть готовым предоставить и использовать свои возможности для достижения целей, поставленных другими людьми.

Конечно, достижение такого уровня и качества подготовки предполагает использование специальных методов, методик и технологий в образовательном процессе вуза. Прежде всего, важно понимать, что необходимо готовить студента к решению достаточно широкого спектра профессиональных задач – от репродуктивных, по известному образцу, до творческих задач, не имеющих образца решения и требующих его самостоятельного поиска.

В свое время С.Л. Рубинштейн, опираясь на определения мышления как деятельности, связывал условия и требования при постановке задач с разными видами мышления. “В конечном счете специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей прежде всего специфичностью задач, которые им приходится решать; они связаны также с индивидуальными особенностями, которые у них складываются в зависимости от характера их деятельности” [4, С. 392]. Такой подход приводит к мысли о том, что при задаче усвоения действий по образцу, у человека будет задействовано преимущественно репродуктивное, эмпирически-рассудочное мышление. Если же перед человеком ставится задача самостоятельного поиска решения, у него будет «работать» теоретическое и творческое мышление. При обучении (если рассматривать его широко – как механизм передачи социального опыта) необходимо, с одной стороны, познакомить молодого члена общества с уже выработанными способами решения задач, с другой - научить решать задачи самостоятельно, исходя из имеющихся у него знаний и навыков.

Таким образом, все многообразие профессиональных задач можно условно расположить на оси, где на одном «полюсе» - стереотипные задачи репродуктивного характера, на другом – задачи творческие, продуктивные, не имеющие образца решения. В связи с этим, степень профессиональной зрелости, которой может достичь выпускник вуза, может характеризоваться готовностью к решению разного типа задач.

Такие рассуждения приводят к выводам:

1) для дидактики в целом: в учебном процессе вуза необходимо адекватно уравнивать объяснительно-

иллюстративный и проблемный виды обучения, то есть учить различным способам решения задач;

2) для методики преподавания отдельных дисциплин: продумывать систему учебных действий (заданий, видов учебной работы), где были бы задействованы оба способа решения задачи – репродуктивный (по имеющемуся образцу) и продуктивный (с поиском своего варианта решения) [1].

Через достижение такого равновесия может быть достигнута и полноценность результата обучения - как уровня, на котором проявляется компетентность.

При этом в качестве ориентира преподавателю вуза необходимо иметь в виду, что для компетентной профессиональной деятельности выпускнику вуза будет нужно уметь:

- актуализировать потенциал знаний, умений и навыков, который он получит в образовательном процессе вуза;
- добывать знания и приобретать умения, которых у него нет (в том числе не только найти знания, но и обработать их под свои цели и задачи);
- генерировать творческое решение (в условиях неполной или избыточной информации, в отсутствии готового образца и пр.);
- оценивать перспективы тех или иных действий/ решений (на основе умений строить гипотезы и решать проблемные ситуации);
- принимать ответственные, обоснованные и эффективные решения (производя их оценку и делая соответствующий обоснованный выбор)
- эффективно взаимодействовать с коллегами и другими участниками трудового процесса, причем в различных ролях – от исполнителя до руководителя (хотя бы какой-то его части).

Для того чтобы в образовательном процессе вуза студент мог достичь такого уровня профессиональной, личностной и социальной зрелости, нужны серьезные изменения в методике преподавания. Особое внимание преподавателей должно быть привлечено к т.н. «понимающей педагогике». Она формирует студента, характеризующегося высокими способностями к

пониманию, делая главный акцент на тренировку таких психических процессов, как понимание, интерпретация, рефлексия [2]. А это значит, что должны быть изменены «форматы» занятий, как лекционных, так и семинарских: в лекции необходимо вносить больше элементов проблематизации и находить в ней место диалогу. Семинарские занятия необходимо организовывать и как практические пробы студентов, и как обсуждения различных вариантов профессиональных практических действий – с соответствующими обоснованиями и аргументацией. Смысл и цель таких изменений – возможность *учить* студентов: строить предположения; обосновывать их; моделировать ход развития событий в свете построенных предположений; оценивать их доказательность; определять весомость доказательств, и пр.

Таким образом, в учебном процессе вуза необходимо найти место и способы для решения следующих задач:

- обеспечить усвоение базы соответствующих знаний и выработку основных профессиональных умений и навыков;
- организовать опыт самостоятельного освоения способов добывания и обработки информации;
- познакомить с проблемным способом решения задач и обеспечить опыт решения задач такого типа;
- научить алгоритму принятия решений и способам обоснования своего выбора и действий;
- создать условия для приобретения опыта принятия профессиональных решений, с оценкой их последствий;
- научить рефлексии своих действий в ходе решения профессиональных задач, и создать условия для приобретения рефлексивного опыта.

Но даже таких изменений качества и характера профессиональной подготовки еще недостаточно, чтобы считаться компетентным специалистом. Помня о том, что в современной научной литературе в определениях компетентности и компетенций присутствует значимая личностная составляющая, необходимо в образовательном процессе вуза позаботиться и об изменениях в воспитательной работе. На наш взгляд, изменения должны коснуться вопросов организации такой воспитательной работы, которая перенаправит внимание и ресурсы на

мотивационно-потребностную сферу личности студента. Здесь, прежде всего, речь должна пойти о способах реализации актуальной сегодня идеи формирования устойчивой системы смыслов профессиональной деятельности [3, 6, 8]. Также средствами, методами и другими потенциалами воспитательной системы вуза необходимо решать задачи обогащения студентов представлениями о правилах и особенностях профессионального поведения, воспитания профессионально значимых качеств и свойств, становления профессиональной культуры.

Создание в вузе возможностей и условий для формирования указанных свойств и качеств могут значительно укрепить и повысить уровень субъектности личности студента. Люди с высоким уровнем субъектности характеризуются творческим, активно-избирательным отношением к своей человеческой и профессиональной судьбе. Для них характерно стремление к самовоспитанию, самообразованию, самооценке, самоанализу, самоопределению и пр. – то есть стремление к перестройке своих личностных качеств [5, С. 37-42]. Человек в позиции субъекта самостоятельно и ответственно принимает решения и действует. Именно он в любого рода трудовом, производственном процессе воспринимается как компетентный. Таким образом, современный вуз должен, в русле компетентностного подхода (с точки зрения осуществления его как процесса), ставить перед собой задачи перестройки как учебной, так и воспитательной составляющей образовательного процесса с целью формирования у студента позиции *субъекта профессиональной деятельности*: грамотного, уверенного, эффективного, а значит - компетентного.

Литература:

[1]. Smirnova I.E. Creativity as property of thinking and its place in competence structure // Science, Technology and Education: materials of the international research and practice conference, Vol. II, Westwood, December 11-12, 2012 / publishing office Accent Graphics communications. Westwood – Canada, 2012. P.158-162.

[2]. Журавлев А.Л. Современные проблемы психологии и развитие высшего образования в России. // Высшее образование для XXI века: Научная конференция, Москва, 22-24 апреля 2004 г.: Доклады и материалы / Отв. ред. И.М. Ильинский. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2005. С. 113-117.

[3]. Илюшина Н.Н. Субъектность будущего учителя как педагогическая ценность и психологическая основа учебного творчества // Научное исследование как фактор совершенствования современного педагогического дошкольного и школьного образования: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (16-18 апреля 2009 г.) / Сост. и отв. ред.: С.Н. Вачкова. М.: Экон-Информ, 2009. С.15-18.

[4]. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 томах. М.: Педагогика, 1989. Т.1.- 488 с.

[5]. Слостенин В.А., Елисеев В.К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности. // Педагогическое образование и наука. 2005. №5. С. 37-42.

[6]. Смирнова И.Э. Воспитательные аспекты реализации компетентностного подхода в вузе. // Наука, образование, бизнес: проблемы, перспективы, интеграция: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2013 г. В 4 частях. Часть IV. – М.: «АР-Консалт», 2013. – 148 с. С. 60-66.

[7]. Смирнова И.Э. Компетентностная модель выпускника в свете проблем глобализации образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 14. С. 217-223.

[8]. Тесля Е.Б. Формирование смыслов профессиональной деятельности будущих педагогов. // Педагогическое образование и наука. 2005, №5. С.43-44.

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Г.М. Чуткина

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье описывается структура социально-перцептивной компетентности будущего учителя. Выделяются два компонента: социально-перцептивные ценности и социально-перцептивное поведение. Причем последний включает психолого-

педагогические знания и рефлексивно-перцептивные умения и навыки. Ведущая роль в структуре социально-перцептивной компетентности будущего учителя принадлежит гуманистической направленности личности.

Ключевые слова: социально-перцептивная компетентность будущего учителя, социально-перцептивные ценности, социально-перцептивное поведение, психолого-педагогические знания.

THE STRUCTURE OF SOCIAL-PERCEPTUAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER

M.G.Chutkina

MGLU, Minsk, Belarus

Abstract. The leading role in the structure of social perception belongs to humanistic orientation of the teacher's competence and personality. The insufficient level of development of professional skills certifies the necessity of specially organized social-perceptual training.

Key words: social and perceptual competence of future teachers, social and perceptual values, social and perceptual behavior, psychological-pedagogical knowledge.

Поиск новых и варианты сочетания уже использованных описаний компетентности позволяют представить социально-перцептивную компетентность будущего учителя как согласованность (соуровневость между его ценностными ориентациями, знаниями, практическими умениями и реальным поведением, проявляющимся в процессе педагогического общения. Поэтому в структуре социально-перцептивной компетентности как в интегральном личностном образовании можно выделить следующие составляющие.

Первая составляющая включает направленность личности будущего учителя, его систему ценностей, мотивов, взглядов, убеждений, его самосознание. Вторая – определяет проявление социально-перцептивной компетентности непосредственно в общении, коммуникативном поведении будущего учителя. Она содержит два подуровня: знания о закономерностях процесса общения, о личностных свойствах своих и других и

непосредственное восприятие ученика в акте коммуникации (умения и навыки восприятия).

Структурные компоненты социально-перцептивной компетентности взаимосвязаны и взаимозависимы. Первое (ведущее, определяющее) место занимает направленность личности, ценностные ориентации, которые не только определяют наличие определенных мотивов, но и оказывают значительное влияние на действия учителя в непосредственном общении с учениками, а также способствуют возникновению потребности у будущего учителя в приобретении профессионально значимых социально-перцептивных знаний. По нашему мнению, основой социально-перцептивной компетентности, центральным базовым образованием является гуманистическая направленность личности учителя.

В основе гуманистической направленности учителя лежат преобладающие мотивы внутреннего и внешнего благополучия ученика. Именно приоритетный интерес к его развитию, его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям характеризуют гуманистическую центрацию на ребенке, означающую признание его ценности как личности, принятие ученика таким, каков он есть, признание за ним прав на собственные интересы, на ошибки, учет его особенностей.

Вторая составляющая социально-перцептивной компетентности учителя, проявляющаяся непосредственно в общении, содержит знания, умения и навыки восприятия. Говоря о знаниях, а особенно об умениях и навыках, нельзя обойти вниманием профессионально значимые качества учителя, поскольку их взаимовлияние бесспорно.

В контексте нашего исследования особый интерес представляют такие профессионально значимые качества учителя, которые способствуют адекватному восприятию и в итоге – эффективному взаимодействию, - рефлексия и эмпатия.

В рамках научной темы исследования кафедры педагогики был проведен констатирующий эксперимент, посвященный изучению самооценки студентами университета уровня своей социально-перцептивной компетентности. Исследование проходило на выборке студентов 2 и 5 курсов факультета немецкого языка. Основная причина такого подбора состава

группы испытуемых заключалась в возможности соотнесения наличного уровня социально-перцептивной компетентности студентов 2 и 5 курсов, что позволило бы скорректировать обучение по развитию социально-перцептивной компетентности второкурсников.

Анализируя и сравнивая полученные результаты со степенью включенности социально-перцептивных ценностей в профессиональную Я-концепцию, мы выявили, что социально-перцептивные ценности для большинства студентов занимают значительное место в профессиональной деятельности. Эта степень значительности у студентов 5 курса выше по сравнению со степенью включенности социально-перцептивных ценностей в профессиональную Я-концепцию у студентов 2 курса.

Все испытуемые, оценивая свой уровень владения социально-перцептивными техниками, определяют его как недостаточный. Несколько выше студенты второго и пятого курсов оценивают свой уровень развития профессиональных социально-перцептивных умений.

Полученные данные позволяют сделать вывод об определенной аксиологической направленности студентов в профессиональной деятельности. Однако недостаточный уровень развития профессиональных социально-перцептивных умений говорит о необходимости специально организованного процесса обучения, способствующего повышению уровня профессиональной социально-перцептивной компетентности будущего учителя.

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Н.В. Рубцова

Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия,
Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В данной статье приводится полемика о том, необходимо ли следовать в обучении общедидактическому принципу наглядности. Автор статьи демонстрирует пример использования этого принципа в учебном процессе, который

позволил студентам убедиться в систематизирующей функции понятия «воля» в концептуальном поле психологии.

Ключевые слова: общая дидактика, принцип наглядности, полемика, психология, понятие «воля», систематизация.

GENERAL DIDACTIC PRINCIPLE OF VISUALIZATION: THEORY AND PRACTICE

N.V. Rubtsova

Nizhny Novgorod state agricultural Academy, N. Novgorod, Russia

Abstract. In this article it is observed the controversy about the necessity of following the general didactic principle of visualization in teaching. The author of the article shows an example of using this principle in the process of education, which allowed the students to verify systematic functions of the concept of "will" in the conceptual field of psychology.

Key words: general didactics, the principle of visualization, controversy, psychology, the concept of "will", systematization.

В предлагаемой вниманию читателя статье будут освещены два вопроса: а) полемика о пользе применения общедидактического принципа наглядности в учебном процессе; б) использование этого принципа в педагогической деятельности автора статьи, которое позволило продемонстрировать студентам систематизирующую функцию в психологии номинации понятия «воля».

О необходимости следовать в учебном процессе принципу наглядности в педагогической литературе мы читаем разноречивые мнения.

Истории педагогики известно «золотое правило дидактики» Я.А. Коменского, основой которого являются сенсуалистские педагогические принципы. Я.А.Коменский считал, только личное наблюдение и чувственная наглядность могут приносить учащимся истинные и достоверные знания [5, С.168-182].

Однако автор книги «Технология профессионального педагогического образования» М.М.Левина пишет, что принципы наглядности и доступности знаний во многом обогатили науку, но

в педагогике по-прежнему остаются нераскрытыми с точки зрения профессионального решения и формулировки этих теоретических положений. «Что, спрашивается, делать с этими принципами молодому педагогу, как заложить их в технологию обучения, скажем, в связи со спецификой объекта изучения, целью и задачами обучения, с возрастом, уровнем обучаемости учеников, их психологическим состоянием и т.д.» [6, С. 42].

Еще более жестко о принципе наглядности пишет Л.С.Выготский. Он утверждает, что наглядность, создавая «наиболее удобный и легкий путь для усвоения знаний, между тем в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению» [2, С. 208].

Оппонентом такому категоричному возражению против принципа наглядности является Т.И. Ильина, которая, доказывая возможность использования этого принципа на всех этапах педагогического процесса, разработала классификацию видов наглядности по степени возрастания ее абстрактности: естественная (предметы объективной реальности); экспериментальная (опыты, эксперименты); объемная (макеты, фигуры и т.п.); изобразительная (картины, фотографии, рисунки); звуко-изобразительная (кино, телевидение); звуковая (магнитофон); символическая и графическая (карты, графики, схемы, формулы); внутренняя (образы, создаваемые речью педагога) [4, С. 230-231].

Тем не менее, мысли ученых все же в основном сходны в необходимости чувства меры в использовании принципа наглядности: «Это особенно актуально сейчас, когда самостоятельности мышления учеников уделяется большое внимание. Надо помнить, что абсолютизация принципа наглядности может привести также к преобладанию эмпирических методов познания, т.е. к торможению абстрактного мышления школьников» [3, С. 25].

Чтобы не сдерживать развития абстрактного мышления обучаемых, необходимо использовать сочетание принципа наглядности с их творческой работой [7, С. 180].

В своей лекционно-семинарской работе мы следуем последнему положению – на занятиях по психологии мы предлагаем студентам терминологические конспекты каждой отдельной темы курса в виде таксономических категорий, что не только наглядно представляет их концептуальное поле, но и позволяет студентам самостоятельно

вычленять базовые понятия изучаемой дисциплины – в частности, концепта «воля».

Что же такое таксономическая категория? В научной терминологии понятие “категория” рассматривается как родовое понятие, обозначающее разряд предметов или наиболее общий их признак [1, С. 422]. Понятие «таксономические категории» (систематические категории) говорит о соподчинении групп объектов – таксонов: «для определенной сферы реальности строится система таксономических категорий, которая дает описание этой реальности с точки зрения её иерархического строения» [8, С. 593].

Иерархические классификации понятий очень активно применяются для построения разнообразных тезаурусов. В нашей работе этот принцип используется как методический прием на лекционно-практических занятиях.

Сопоставляя таксономию родовых понятий таких тем психологии, как «внимание», «воспроизведение», «воображение» и др., студент делает вывод о том, что понятие «воля» является базовым в психологии и объединяет разные темы в единое целое – термин «воля» является надтематической интегрирующей единицей, т.к. используется в терминологической номинации понятий разных разделов дисциплины: «произвольное внимание», «непроизвольное внимание», «последпроизвольное внимание», «произвольность в процессах воображения», «произвольное запоминание», «непроизвольное запоминание», «произвольное воспроизведение», «непроизвольное воспроизведение» и пр.

Отмечено, что реализация принципа наглядности в предложенном варианте повышает в учебном процессе компетентностные характеристики студентов.

Литература:

[1]. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

[2]. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

[3]. Зверева Н. М. Практическая дидактика для учителя: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.

[4]. Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. Институтов. М.: Просвещение, 1984. – 496 с.

[5]. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

[6]. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272с.

[7]. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.

[8]. Современный словарь иностранных слов. Изд. 4-е, стер. М.: Русский язык, 2001. – 742 с.

РОЛЬ СМЫСЛОВЫХ СТРУКТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Ю.М. Власенко

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова,
Витебск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается влияние смысловых структур личности на процесс профессионального становления специалиста по социальной работе в период обучения в высшем учебном заведении, а также вопросы смысловых аспектов данного вида профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное становление, специалист по социальной работе, смысловая регуляция деятельности.

THE ROLE OF SEMANTIC STRUCTURES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALIST IN SOCIAL WORK

Yu.M. Vlasenko

Vitebsk state University named P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

Abstract. The article analyzes the influence of meaning structures of personality on the process of professional formation of specialists in social work during the period of study at a higher school.

The questions of meaning aspects of this type of professional activity analyzes in the article too.

Key words: professional development, specialist in the social work sphere, a meaning regulation of activity.

Процесс профессионального становления занимает довольно длительный период в жизни каждого человека, и предполагает совершенствование его не только как профессионала, но и как личности. Важнейшим в данном процессе является этап овладения профессией, причём результатом обучения в вузе должно стать на сегодняшний день не столько наличие знаний, умений и практических навыков, сколько соответствующее ценностно-смысловое отношение к профессии как к одной из основных сфер жизни. Это особенно актуально в овладении профессией специалиста по социальной работе (с различными направлениями специализации), так как одной из тенденций сегодняшнего дня является то, что выпускники этой специальности, отработав в качестве молодых специалистов предписанные законодательством один-два года, либо меняют само место работы, либо сферу профессиональной деятельности. Для решения этой проблемы недостаточно устранения внешних причин: социальная работа – это непростая в моральном и физическом отношении и не столь высокооплачиваемая профессиональная деятельность. Поэтому одним из условий успешного становления профессионала в этой сфере является опора на более глубинные аспекты, лежащие в основе регуляции деятельности – личностные смыслы (т.е. значение) и смысловые установки как форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению деятельности [1, С. 303]. Целью данной работы является анализ роли смысловой сферы личности в профессиональном становлении специалиста по социальной работе на основе структуры уровней смысловой сферы, выделенной Б.С. Братусем.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим роль смысловой сферы личности в регуляции деятельности, используя выделенные Б.С. Братусем её уровни. Мы взяли за основу именно этот подход, так как профессия «специалист по социальной работе» относится к типу «помогающих», где предполагается постоянное взаимодействие с людьми. Автор в качестве основного критерия

выделения уровней смысловой сферы определяет отношение к другому человеку («как самооценности – на одном полюсе, и как вещи – на другом») [2, С. 85]. Причём, альтруистическая ориентация личности для специалиста по социальной работе является ключевой. Итак, Б.С. Братусь выделяет 4 уровня смысловой сферы личности [2, С. 85]:

Нулевой уровень составляют ситуационные смыслы, т.е. обусловленные самой ситуацией и целями, которые ставит человек в зависимости от условий этой ситуации. Исходя из этого, можно заключить, что у студентов, поступающих на специальность «социальная работа» и не стремящихся к высокой успеваемости, преобладают именно такие ситуационные прагматические смыслы в регуляции учебной деятельности. Как уже отмечалось, социальная работа – это не та профессия, социальный статус которой выражается в высоком заработке. Кроме того, если у студента преобладает так называемая внешняя мотивация обучения в вузе (т.е. получение диплома при формальном овладении знаниями), то это не гарантирует, что он в дальнейшем будет работать по избранной специальности. И это также отражается на учебной деятельности на подготовительном этапе профессионального становления. Студент, у которого на первый план выходит именно этот уровень смысловой сферы, может с уверенностью сказать, что «нет смысла хорошо учиться, если всё равно работать в данной сфере не планирую и высокого заработка это мне не принесёт». Этот уровень является скорее регулятивным, нежели личностным.

На этом же примере можно проиллюстрировать и следующий, первый уровень смысловой сферы – эгоцентрический, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т. п. «Этот уровень может представлять иногда по внешности весьма привлекательные и даже как бы возвышенные намерения, скажем самосовершенствование, но если последнее направлено лишь на благо себе, оно есть на поверку – не более чем эгоцентризм» [2, С. 86]. Отсюда возникает вопрос, как специалист, смыслы профессиональной деятельности которого лежат на этом уровне, может эффективно оказывать помощь людям с различными проблемами: инвалидностью, отсутствием жилья, средств к существованию, пожилым людям? Профессионал, будь

то специалист в области социальной работы, психолог, не может руководствоваться принципом, по которому люди для него бы делились на тех, кто «удобен», с кем «хорошо и легко» работать, а с кем – нет. И если такие установки начнут преобладать у специалиста по отношению к клиентам, это может вызвать внутриличностный конфликт, который приведёт в конечном итоге к профессиональному выгоранию. Поэтому важно выявлять эти смыслы уже на этапе вхождения в профессию, чтобы каким-то образом иметь возможность направлять и влиять на них.

Второй уровень смысловой сферы – группоцентрический. На этом уровне смыслы близкого окружения (группы людей, которая либо отождествляется с самим собой, либо ставится выше) становятся определяющими для отдельного человека в отношении к действительности и другим людям (причём отношение к другим зависит от того, входит ли он в близкую, значимую группу, или нет). Этот уровень также связан тесно с предыдущими. Например, если говорить об учебной группе в университете, то от того, какое отношение к учёбе преобладает среди её членов, то так будут строиться и взаимоотношения между студентами в этой группе, и это будет отражаться на успеваемости (как отдельных студентов, так и группы в целом). На профессиональной деятельности специалиста по социальной работе преобладание таких смыслов может отражаться следующим образом: как правило, работая с маргинальными, социально уязвимыми гражданами, у специалиста, осознанно или неосознанно, складывается определённое отношение к этим социальным группам, в любом случае, эти группы по каким-то своим особенностям противопоставляются той группе, к которой принадлежит сам специалист. На личностном уровне это отношение выполняет регулятивную роль: не попасть в эту маргинальную группу, но как это отражается на процессе и результатах помощи клиенту социальной работы, представляется важным для изучения. Изучив более глубоко механизмы этого явления, можно повысить эффективность подготовки специалистов в условиях вуза, а также улучшить качество работы и эффект профессиональной помощи уже практикующих специалистов.

Третий, просоциальный уровень смысловой сферы личности, который характеризуется направленностью человека на

создание таких результатов (в деятельности, общении, труде), которые принесут благо обществу в целом. Если смыслы этого уровня преобладают у человека, то можно говорить не просто о его высокой нравственности, но и социально-психологической и профессиональной компетентности как специалиста. Насколько на этот уровень можно повлиять в ходе учебной и профессиональной деятельности, вопрос сложный. Ведь студент приходит в учебное заведение уже со сложившейся системой качеств, ценностей, отношений. И как эта система будет меняться (расширяться), зависит, скорее, от субъективных факторов – значимости деятельности, профессиональных установок и др. Однако во внеучебной деятельности, если она к тому же, внешне не стимулирована, как это часто бывает, этот уровень может проявляться особенно ярко. К слову, за рубежом (в Финляндии) для абитуриента, который поступает на специальности, связанные с социальной работой, является обязательным опыт работы по обслуживанию «трудных» клиентов. На наш взгляд, это снижает риск того, что в эту сферу придут люди, чья психограмма не соответствует требованиям, предъявляемым профессией к специалисту в данной области.

В социальной работе на первый план зачастую выходит личностные характеристики специалиста, а затем уже профессиональные умения и навыки. В этом состоит, на наш взгляд, суть всех помогающих профессий. Б.С. Братусь приводит в своей работе «Аномалии личности» [2, С. 86] высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что «смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей, быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные, быть преобразователем жизни, выкорчевывать из неё всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [3, С. 381]. Это и есть, на наш взгляд, та точка соприкосновения, где встречаются смысл жизни и смысл профессиональной деятельности, в том числе, и специалиста по социальной работе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все уровни смысловой сферы (от прагматического ситуационного, до высшего – просоциального) оказывают значительное влияние на процесс профессионального становления специалиста по социальной работе, изначально определяя мотивы выбора профессии, учебную

успеваемость на этапе овладения профессией и в конечном итоге – профессиональное и личностное развитие специалиста, его нравственную позицию и профессиональные ценности и установки.

Литература:

[1]. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.

[2]. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. – 301 с.

[3]. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. СПб.: 2002. – 720 с.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ
ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ**

В.В. Буткевич, Ю.С. Любимова

Минский государственный лингвистический университет,
Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. Статья посвящена вопросу оптимизации подготовки будущих учителей к художественно-педагогической деятельности в начальной школе. Определены пути совершенствования научно-методической подготовки специалистов к эстетическому воспитанию учащихся в контексте этнопедагогического подхода.

Ключевые слова: этнопедагогический подход, эстетическое воспитание, национальная художественная культура, народное декоративно-прикладное искусство, учитель начальных классов.

**THE OPTIMIZATION OF TRAINING THE FUTURE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO AESTHETIC
EDUCATION OF PUPILS**

V.V. Butkevich, Y.S. Liubimava

Minsk State Linguistic University, Belarusian State Pedagogical
University of Maxim Tank, Minsk, Belarus

Abstract. The Article is devoted to the question of optimization of training of the future teachers for art and pedagogical activity at primary school. In it the ways of improvement of scientific and methodical training of specialists to esthetic education of pupils in the context of ethnopedagogical approach are defined.

Key words: ethnopedagogical approach, esthetic education, national art culture, national arts and crafts, the primary school teacher.

Реализация этнопедагогической функции национальной художественной культуры, воплощающей исторически сложившиеся представления народа о прекрасном, является действенным фактором, в котором заложен воспитательный потенциал, детерминирующий эстетическое развитие личности [1].

По мнению белорусских исследователей проблемы университетской подготовки будущих учителей начальных классов и изобразительного искусства (В.С. Заброцкой, Л.Е. Романенко и др.), в процессе формирования у студентов готовности к организации эстетического воспитания учащихся особое внимание следует уделять средствам народного декоративно-прикладного искусства.

Современная социокультурная ситуация предполагает освоение будущими педагогами позиции посредника между обучающимся и традиционной художественной культурой. Поэтому актуальная задача высшей педагогической школы – не только формирование у студентов ценностного отношения к народной культуре и понимания ее предназначения в жизни общества, но и развитие интереса к различным видам народного декоративно-прикладного искусства, способности к творческой деятельности по продолжению народных художественных традиций.

Профессионально-педагогическая подготовка будущего специалиста по предметам художественно-эстетического цикла в высшей школе претерпевает осмысление и характеризуется поиском новых подходов к организации учебного процесса: «Основой профессиональной подготовки будущих педагогов к эстетическому образованию и воспитанию учащихся выступает формирование у студентов знаний, умений и навыков по методике преподавания изобразительного искусства и другим дисциплинам,

формирующим эстетическую и художественную культуру личности» [2; 21].

В течение 2011–2015 гг. нами осуществлялось участие в научно-исследовательской работе БГПУ по теме «Оптимизация подготовки учителей начальных классов к художественно-педагогической деятельности в школе» (№ государственной регистрации 20115431), посвященной актуальным проблемам художественно-эстетического образования будущих учителей начальных классов.

В результате исследования были определены возможные пути оптимизации подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию учащихся средствами народного декоративно-прикладного искусства:

1. Усовершенствование образовательного стандарта и учебных программ. Введение спецкурсов «Эстетическое воспитание в начальных классах», «Методика эстетического воспитания учащихся средствами народного декоративно-прикладного искусства» и т. д., посвященных актуальным проблемам методики организации эстетического воспитания.

2. Акцентирование значимости педагогической практики в эстетической подготовке будущих учителей. В процессе наблюдения и анализа уроков, воспитательных мероприятий, проводимых опытными учителями, студенты осваивают способы эстетизации педагогической деятельности. Не менее важным является привнесение в педагогическую практику творческих заданий по вопросам художественно-эстетического образования в контексте этнопедагогического подхода.

3. Включение этнопедагогического аспекта эстетической деятельности в научно-исследовательскую работу студентов как средство формирования интереса к научному творчеству, его содержанию, процессу и результатам.

4. Организация выставок и мастер-классов, на которых представлены результаты художественно-творческой деятельности студентов и преподавателей, как важный элемент системы эстетического воспитания.

5. Проведение экскурсий в художественные музеи, картинные галереи, выставочные залы; демонстрация произведений художников-живописцев, графиков, скульпторов,

дизайнеров, мастеров различных видов народного декоративно-прикладного творчества; посещение ремесленных мастерских.

Таким образом, оптимизация профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию учащихся может успешно осуществляться на основе приобщения студентов к наследию народной художественной культуры, актуализации эмоциональной отзывчивости и интереса к произведениям народного декоративно-прикладного искусства, творческого осмысления и развития художественных традиций.

Литература:

[1]. Любимова Ю.С. Этнопедагогический подход в эстетическом воспитании // Белорус. пед. энцикл.: в 2 т. Минск, 2015. Т.2. С. 563.

[2]. Буткевич В.В. Повышение качества подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому и художественному воспитанию учащихся / В.В. Буткевич, Ю.С. Любимова // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 апр. 2010 г. / Бел. гос. ун-т; редкол.: О.Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2010. С. 20-23.

ОБ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С.А. Джарова, Ж.Т. Джалбирова, Т.Б. Дильман

Кызылординский государственный университет имени Коркыт
Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема изучения математических дисциплин в магистратуре. Излагается опыт преподавания дисциплин «Уравнения математической физики» и «Математическая обработка результатов научно-педагогических экспериментов» для магистрантов технических специальностей.

Ключевые слова: магистратура, математика, дифференциальные уравнения, математическая статистика, качество образования.

ABOUT STUDY OF MATHEMATICAL DISCIPLINES FOR MASTERS OF TECHNICAL SPECIALITIES

S.A. Djarova, J.T. Djalbirova, T.B. Dilman

The Korkyt Ata Kyzylorda State University, Kyzylorda,
Kazakhstan

Abstract. In this article the problem of study of mathematical disciplines is examined in a city council. Experience of teaching of disciplines of "Equalization of mathematical physics" and "Mathematical treatment of results of scientifically-pedagogical experiments" are expounded for masters of technical specialities.

Key words: city council, mathematics, differential equalizations, mathematical statistics, quality of education.

В высших учебных заведениях Республики Казахстан студенты, обучающиеся в бакалавриате по направлению «Технические науки и технологий», изучают математические дисциплины «Математика», «Математический анализ», «Алгебра и геометрия», «Дифференциальные уравнения», согласно ГОСО РК как обязательный компонент. В бакалавриате студенты учатся строить математические модели различных явлений природы, техники и общественной жизни с помощью системы уравнений или неравенств различных типов (например, алгебраических, дифференциальных, интегральных). Студенты, в частности, смогут определить тип дифференциального уравнения, корректность (существование, единственность, устойчивость) решения задачи для дифференциального уравнения.

Во время обучения в магистратуре магистранты изучают курс «Уравнения математической физики», где знакомятся с успехами математических наук, оставшиеся вне программы бакалавриата. В программу этой дисциплины магистратуры входят изучение новых методов решения неклассических задач математической физики. Магистранты изучают некоторые специальные типы обыкновенных дифференциальных уравнений (например, цилиндрические уравнения), свойства функций Бесселя и Неймана, постановки краевых (начальных, граничных и смешанных) задач для дифференциальных уравнений с частными производными, методом Фурье разделения переменных для

решения граничных задач для волнового уравнения и уравнения теплопроводности, методы определения общих решений задач Дирихле и Неймана для уравнения эллиптического типа, метод Ритца для определения собственных чисел и соответствующих собственных функций, классические решения задач для эллиптических уравнений, теорию Фредгольма решения интегральных уравнений. Вместе с тем рассматриваются неклассические задачи Гурса и Трикоми, вспомогательная задача Штурма-Лиувилля.

Очень часто граничные задачи для обыкновенных дифференциальных уравнений и уравнений математической физики исследуются приведением их к интегральным уравнениям. Если корректные задачи для дифференциальных уравнений сводятся к интегральным уравнениям Фредгольма или Вольтерра второго рода, то некорректные задачи математической физики обычно сводятся к интегральным уравнениям Фредгольма или Вольтерра первого рода. Магистранты также получают понятие об обратных задачах для дифференциальных уравнений. Им показывается классическая некорректность обратных задач. При изучении этой дисциплины большое внимание уделялось решению конкретных примеров, на качественную интерпретацию получаемых решений. Рассмотрены разностные методы численного интегрирования дифференциальных уравнений.

Нельзя переоценить роль статистических методов в планировании экспериментов и интерпретации их результатов в научных изысканиях инженеров. Поэтому для овладения этими качественными математическими методами исследования магистранты технических специальностей («Водные ресурсы и водопользование», «Производство строительных материалов и изделий», «Строительство», «Технологические машины и оборудования») изучают дисциплину «Математическая обработка результатов научно-педагогических экспериментов».

В качестве основы взята типовая учебная программа, разработанная кафедрой «Высшая математика» Казахского Национального технического университет имени К.И.Сатпаева – флагмана технических вузов Казахстана. Данная программа, учитывающая требования ГОСО РК, составлена для магистрантов, обучающихся по направлению «Технические науки и технологий»

и с 2006 года рекомендована магистрантам Кызылординского государственного университета имени Коркыт Ата в качестве компонента по выбору.

Данная дисциплина позволяет магистрантам подробно познакомиться с методами численного решения математического моделирования различных явлений науки и техники, с современной методологией планирования и интерпретации результатов научных экспериментов, со статистической обработкой инженерных исследований. С помощью конкретных примеров изучается математический аппарат корреляционного, регрессионного и дисперсионного анализа. Магистрант, изучивший данную дисциплину, хорошо решает математические задачи планирования эксперимента. Магистранты уделяют большое внимание проверке статистических прогнозов по данным неоднократно проведенных экспериментов. Рассмотрение конкретного примера вызывает интерес магистранта и позволяет сравнительно легко и качественно усвоить методы математической статистики. Упражнения, которые задаются на дом, позволяют магистрантам проверить полученные знания.

В связи с тем, что непосредственное изучение генеральной совокупности признаков приводит к большим материальным расходам изучают выборочную совокупность. По числовым характеристикам выборки с определенной надежностью получают интервальную оценку свойств признака генеральной совокупности. Опыт показывает, что надо должное внимание уделить к тому, чтобы магистранты могли обрабатывать результаты научных экспериментов

Литература:

[1]. Дильман Т.Б., Тлепова Р.К. Уравнения математической физики: Лекций на казах. языке. Кызылорда, 2005.

[1]. Бишимбаев В.К., Молдакулов М.М. Статистические методы планирования эксперимента в инженерных исследованиях: Уч. пособ. на каз. языке. Алматы, 1-ч. (1995), 2-ч. (1997).

ТРАНСПОРТНОЕ ПРАВО КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Н.Н. Артюшенко

Частный институт управления и предпринимательства,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается методика преподавания специализированного курса «Транспортное право»

Ключевые слова: предмет и метод транспортного права, перевозка грузов, пассажиров, структура транспортных правоотношений, транспортное обслуживание, транспортное право.

Abstract. In the article is examined the procedure of the teaching of the specialized course "transport right".

The keywords: object and the method of transport right, the transportation of loads, passengers, the structure of transport juridical relationships, transport maintenance, transport right.

Транспорт является важным звеном в едином социально-экономическом комплексе народного хозяйства страны, характеризуется широким спектром услуг по обмену производственной и интеллектуальной деятельности людей как внутри государства, так и на международном уровне.

Перемещение грузов, пассажиров, багажа является весьма сложным процессом в техническом, социальном и экономическом обеспечении, что требует продуманного правового регулирования, получения более углубленных знаний по транспортному законодательству в учебных заведениях. Уникальное геополитическое положение Беларуси на мировом транспортном рынке также предопределяет ее международное значение в области транспортных перевозок, формировании транспортной политики и транспортной безопасности, создании соответствующей инфраструктуры и организации транспортного обслуживания. «Белорусские дороги – это тот стеновой хребет, который держит экономику», - утверждает Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко [1].

Для обеспечения надежности транспортных перевозок, в т. ч. и транзитных, разработано достаточное множество организационных, экономических, правовых механизмов и инструментов государственного воздействия, требующих их профессионального применения экономистами и юристами. Это связано и с принятием ряда межправительственных соглашений странами СНГ, Балтии, Германии, Польши и образованием ЕврАзЭС. В Республике Беларусь в настоящее время существует уже около 200 нормативных актов, что составляет определенную трудность в изучении и правоприменении.

К сожалению, в условиях интенсивных интеграционных перевозок наблюдается рост юридических ошибок в договорных отношениях, соблюдении порядка выполнения транспортных работ и услуг, правил дорожного движения. Это приводит к многочисленным претензиям, привлечению к ответственности производителей и потребителей транспортного процесса. Причина в одном – незнание правовых норм транспортного законодательства, в том числе и сопредельных государств, так как изучение данной отрасли в необходимом объеме отсутствует.

По утверждению Ермолаева В.Г.: «...образование отдельных отраслей права происходит не произвольно, а в результате возникновения отдельной обособленной группы общественных отношений, относительно которых проводится регулирование с помощью правовых норм (предмета), так и формирования особого регулятивного режима (метода)» [2. с. 13]. В транспортном праве имеются нормы, которые по своей природе схожи с другими отраслями, но в нем содержится самостоятельный предмет, характерный для подотрасли, который имеет свои не только правовые, но и профессиональные особенности.

Транспортное право, по утверждению В.А. Егизарова [3. с. 5], представляет собой совокупность правовых норм, регулирующих «общественные отношения, которые возникают в связи с организацией и деятельностью транспортных предприятий; отношения между транспортными предприятиями и их многочисленной клиентурой, пользующейся транспортными средствами и имеет свой специфический предмет: общественные отношения между транспортными предприятиями и клиентурой, возникающие в связи с оказанием услуг по использованию

транспортных средств для осуществления перевозочного процесса».

Исходя из этого, курс «Транспортное право» введен Советом УО «Частный институт управления и предпринимательства» в 2005 году как учебная дисциплина в рамках специализации «Правовое обеспечение бизнеса», без которого эти отношения немислимы. Она не рассматривает подробно теоретико-правовые аспекты транспортных перевозок и транспортной экспедиции, поскольку эти понятия изложены в курсе «Гражданское право». Предложенный объем знаний дает практический фундамент будущим юристам и специалистам транспортной отрасли и связан с прикладным характером сущности транспортного процесса. В курсе излагаются профессиональная терминология, правовые схемы, структура транспортных правоотношений, порядок и условия возникновения и исполнения обязательств, правовое положение субъектов и объектов транспортной деятельности. В этих целях подготовлено и издано учебное пособие, получившее гриф Министерства образования Республики Беларусь [4] и которое состоит из 13 тем, списка источников и практикума.

Для наиболее полного усвоения «Транспортного права», наряду с лекционными занятиями, в рамках семинарских занятий используются и такие формы, как комментирование нормативно-правовых актов по перевозке; заполнение бланкетной документации; тестирование по изученному материалу; решение ситуационных задач; оформление транспортных договоров; составление глоссария по изучаемому курсу; курсовые и дипломные исследования транспортных проблем. Завершается изучение курса зачетом в виде выполненной самостоятельной работы по заданию преподавателя, охватывающего как общие, так и узкие правовые вопросы транспортных правоотношений, из которых лучшие рекомендуются на конкурс научных работ и научно-практическую конференцию.

Таким образом, трансформация учебного материала, содержащегося в курсах «Гражданское право», «Хозяйственное право» дает возможность расширить знания юристов и экономистов, исходя из конкретизированного предмета и метода транспортного права, что создает одновременно целостное и частное восприятие правового регулирования транспортных

перевозок. И, как утверждает Новиков В.М., «любые правовые нормы могут принести большие результаты лишь при правильном их восприятии, соблюдении и последовательном претворении в повседневную деятельность» [5, с.5].

Литература:

[1]. Лукашенко А.Г. За сильную и процветающую Беларусь // Советская Белоруссия. 2001. №136-137.

[2]. Ермолаев В.Г. Транспортное право: учебное пособие / В.Г. Ермолаев и др. Москва, 2002. – 400 с.

[3]. Егизаров В.А. Транспортное право. Москва, 2002. – 528 с.

[4]. Артюшенко Н.Н. Правовое регулирование транспортной деятельности в Республике Беларусь. Минск: УО «ЧИУиП», 2013. – 144 с.

[5]. Новиков, В.М. Транспортное право (железнодорожный транспорт): учебник / В.М. Новиков, М.: ГОУ «Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте», 2007. – 358 с.

АНАЛИЗ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ

А.Сейтмуратов, Н. Сайлаубекова

КГУ им.Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В данной работе рассматривается три вида документа, весьма важных и полезных для разработчиков и пользователей автоматизированной обучающей системы при создания обучающих программ.

Ключевые слова: обучающая программа, мультимедийный документ, гипертекстовый документ, электронных каталог, информатизация.

TEALS ANALYSIS OF CREATING TRAINING PROGRAMS

A. Seitmuratov, N. Sailaubekova

KSU the Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. Three types of document are considered in this article, very important and useful for developers and users of automatic teaching system while creating teaching programs.

Key words: teaching program, multimedia, document, hypertext, digital catalogue, informatigation.

В настоящее время создано довольно большое количество автоматизированных обучающих систем и средств их создания. По виду представления учебного материала их можно разделить на три основных вида – в виде простого, мультимедийного или гипертекстового документов.

Представление материала в виде обычных документов, то есть линейного текста, подразумевает наличие некоторого текстового материала, разбитого на темы и страницы, может быть, содержащего некоторые рисунки. Ознакомление обучаемого с данным текстом идет в заранее определенной последовательности, которую он не может изменить. В лучшем случае подобная система предлагает вернуться на шаг назад или начать обучение с самого начала [1].

Системы с подобной организацией данных обычно не предполагают каких-либо тестовых программ, а если таковые имеются, то все на что они способны, это вернуть обучаемого к предыдущей пройденной теме или выставить ему оценку за прочитанный материал. Именно прочитанный, а не изученный.

Как видно из вышеизложенного, системы подобного типа мало подходят для реализации сколько-нибудь серьезных задач обучения.

Мультимедийные обучающие системы позволяют гармонично объединить лекцию с демонстрацией учебного материала, практикум в виде компьютерного имитатора, тестирующую систему и все дополнительные материалы в едином интерактивном компьютерном учебнике. Но мультимедийные системы обучения требуют соответствующей аппаратной поддержки, занимают большие объемы памяти, что несколько ограничивает область их применения.

Третьей разновидностью обучающих систем являются гипертекстовые системы обучения. Гипертекст как подход к управлению информацией отличается от других подходов

(например, СУБД) тем, что основной вид деятельности пользователя при работе с ним состоит не столько в поиске нужной информации, сколько в ознакомлении с определенным предметом посредством просмотра ряда информационных фрагментов, связанных между собой по смыслу. Ознакомление осуществляется в определенной последовательности, обусловленной целями пользователя. Возможность варьирования последовательности ознакомления с содержанием гипертекста, в отличие от линейного текста, осуществляется за счет разбиения информации на фрагменты (темы) и установления между ними связей, как правило, позволяющих пользователю перейти от изучаемой в текущий момент темы к одной из нескольких связанных с ней тем. Очевидно, что большей гибкостью в смысле удовлетворения различных целей пользователей обладает гипертекст с большим количеством связей между темами.

Один из подходов состоит в создании структуры данных на основе справочной системы Windows. Этот подход имеет несколько очевидных плюсов, главный из которых - уже реализованная навигационная система, включающая в себя систему поиска по ключевым словам, автоматическое создание глоссария, возможность вывода документов на печать. Файлы справочной системы могут содержать как форматированный текст, так и графику, и анимацию. Однако, создание таких файлов требует специального программного обеспечения, с помощью которого производится процесс компиляции, сами файлы справки не могут быть изменены "на лету" - для этого требуется компилятор. Файлы справки не могут содержать программных элементов, справочная система не содержит какого-либо внутреннего языка для их создания. Но, взамен этого, существует средство, с помощью которого мы можем запускать исполняемые файлы, находящиеся на жестком диске локального компьютера.

ГиперМетод позволяет создавать красивые и сложные мультимедиа приложения, отвечающие самым современным стандартам, объединяя в одно целое звук, видео, рисунки, анимацию, текст и гипертекст.

Стандартный вариант пакета содержит всего два модуля - Монтажный Стол, предназначенный для общего дизайна и просмотра приложения и программу просмотра, представляющую

собой тот же монтажный стол без элементов редактирования. [2, С. 117].

Как видно из вышеизложенного, данный пакет более ориентирован на разработку мультимедиа-приложений, и не является специализированным средством для создания обучающих систем. Хотя в нем присутствуют некоторые возможности, которые необходимы при разработке обучающих систем, например, возможность анализа структуры, автоматическое генерирование гипертекстов и связей, но отсутствие таких вещей, как возможность вставки тестирующих программ и анализ их результатов делают эту систему непригодной для разработки качественной обучающей системы.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить отсутствие или недостаточную развитость во всех рассмотренных системах некоторых средств, весьма важных и полезных для разработчиков и пользователей автоматизированной обучающей системы.

Литература:

[1]. «Білім» журналы. А.Б. Изделеова. Педагогикалык зерттеулер:Тәжірибе және технология. 2006, 6.

[2]. Сейтмуратов А.Ж. Обработка электронных иерархий в оболочке «Языковая среда». Материалы МНК. / КазНПУ им. Абая. Алматы. 2012. С.114-118.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ СРЕДЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Е.И. Снопкова

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,
Могилев, Беларусь

Аннотация. В статье актуализируется проблема первичной профессионализации будущего педагога. Центральное место в процессе педагогической подготовки мы отводим формированию методологической культуры как культуры педагогического мышления и деятельности. Среда университетского образования

может выступить важным ресурсом формирования методологической культуры и опережающего профессионального развития.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, методологическая культура, образовательная среда, среда опережающего профессионального развития, стохастические образовательные технологии.

FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER BY MEANS OF ENVIRONMENT ADVANCED PROFESSIONAL DEVELOPMENT

E.I. Snopkov

Mogilev state University named after A.A. Kuleshov, Mogilev, Belarus

Abstract. The article actualized primary problem of professionalization of the future teacher. Central point in the process of teacher training we avert to the formation of methodological culture as the culture of pedagogical thinking and activity. University education environment can serve as an important resource for formation of methodological culture and advanced professional development.

Key words: professional-pedagogical culture, methodological culture, educational environment, the environment of advanced professional development, educational technologies stochastic

Методологическая культура педагога рассматривается нами как основа профессионально-педагогической культуры, комплексирующая разные контекстуальные условия в системе ее формирования и/или развития. В качестве контекстов осмысления выступает методологическая культура разных субъектов в системе непрерывного образования: педагога, будущего педагога, исследователя в области образования, учащегося педагогического класса и др. В процессе первичной профессионализации (ступень профессионального обучения) для обеспечения преемственности развития методологической культуры в целостной системе повышения профессионально-педагогической культуры большое значение мы придаем соорганизации разнообразных средовых влияний.

Предпосылочными основаниями и системой ограничений для анализа категории «среда опережающего профессионального развития (ОПР)» выступили положения, выявленные в процессе исследования профессионального развития личности (Б.П. Ананьев, В. А. Бодров, Е.А. Климов, Т.А. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков и др.):

- взаимовлияние индивидуальных особенностей и способностей человека и специально создаваемой развивающей среды профессионального образования;
- этапность и эстафетность непрерывного процесса профессионализации;
- взаимозависимость личностного развития и профессионального становления;
- противоречивость процесса индивидуального развития человека – закон гетерохронности и неравномерности развития;
- регулирующая роль образа «Я» и образа профессионала.

Среда профессионального образования как среда ОПР выступает специально сконструированным пространством профессионализации студентов педагогических специальностей, под которой с позиции культурно-праксиологического подхода (И. И. Цыркун) [4] понимается непрерывный процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога как единства его способностей и теоретической и практической готовности к осуществлению эффективной педагогической деятельности. Среда ОПР задает систему условий и возможностей для опережающего процесса личностного и профессионального становления, основой которого, с нашей точки зрения, выступает методологическая культура будущего специалиста [3].

Научное осмысление и практическая реализация вопросов, связанных с категорией «среда ОПР» выступают актуальным направлением научного поиска в дидактике высшей школы, позволяющим решать теоретические и прикладные задачи интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности будущих педагогов, а также организовывать ценностно-ориентационный, теоретико-методологический и операционально-деятельностный компоненты в содержании непрерывного педагогического образования с целью развития методологической культуры педагога.

Среда опережающего профессионального развития конституируется идеей трех миров (сущего, должного и возможного) [1;2] в образовательном пространстве университета, содержит систему условий, в которых происходит образовательный процесс или мир существований; систему норм педагогической деятельности и мышления, а также каналов их культурной трансляции как мир должествований; систему средств, обеспечивающих развитие будущих педагогов как мир возможностей (дидактические модули методик создания среды ОНР).

Среда ОНР выступает динамической системой взаимодействия ее различных компонентов: пространственно-предметного, социального и психодидактического (или технологического), эффективность функционирования которых в контексте опережающего профессионального развития определяют такие параметры как, модальность, широта, осознаваемость, когерентность и вариативность.

Литература:

[1]. Сааков В. Идея среды в архитектуре: утраты и поиски знания / В.Сааков // Вопросы методологии. 1994. №1-2. С. 82 – 93.

[2]. Снопкова Е.И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования // Управление качеством образования: теория и практика/ под ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошель. Мн.: «Зорны верасень», 2008. С.258 – 273.

[3]. Снопкова Е. И. Методологическая культура педагога: онтологические, когнитивные и логические основания исследования // Вестник МГИРО. №4 (23). 2015. С. 24 – 29.

[4]. Цыркун И. И. Культурно-праксиологические основания повышения эффективности практической подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности // Повышение эффективности практической подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 23 нояб. 2012г. / Бел. гос. пед ун-т им. М.Танка; редкол. А.И. Андарало, И.И. Цыркун, З.С. Курбыко (отв. ред.) и др.; О.И. Котлобай (отв. ред.). Минск: БГПУ, 2013. С. 7–12.

ПОТЕНЦИАЛ СИНЕРГЕТИКИ В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Сиренко

БГУ, Минск, Беларусь

А.В. Колесников

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
Минск, Беларусь

Аннотация. Анализируется роль междисциплинарного направления синергетики в развитии современной науки, техники и образования. Обоснована актуальность изучения основ синергетики студентами высших учебных заведений.

Ключевые слова: синергетика, междисциплинарность, содержание высшего образования, робототехника, компетенции

THE POTENTIAL OF SYNERGETICS IN UPDATING OF THE CONTENT OF HIGHER EDUCATION

S.N. Sirenko

Belarusian State University, Minsk, Belarus

A.V. Kolesnikov

Academy of Public Administration under the aegis of the President of
the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

Abstract. The role and place of interdisciplinary direction – complexity in the development of modern science, technology and education are analyzed. The relevance of the study of the foundations of complexity by university students is substantiated.

Key words: complexity, interdisciplinarity, content of higher education, robotics, competence.

В последние десятилетия XX в. – в начале XXI в. в мировой науке произошла очередная революция, в корне изменившая многие базовые, фундаментальные научные понятия. Одной из ее предпосылок стало возникновение нового междисциплинарного общенаучного течения – синергетики. Ее ознаменовано рядом открытий, совершённых в области физико-математического знания при помощи нового мощного инструмента познания – компьютера. Фактически речь идёт о появлении новой математики

и, в том числе, нового метода – вычислительного эксперимента. Многие свойства и следствия этой новой математики и сегодня кажутся парадоксальными. Тем не менее, именно эта новая парадигма позволяет гораздо глубже, чем раньше понять и описать процессы развития природы, общества и мышления.

За сорок лет своего развития синергетика стала сложившимся, интегрирующим, междисциплинарным подходом, который находится в области пересечения сфер предметного знания, математического и компьютерного моделирования, а также философской рефлексии. По мнению академика В.С. Степина синергетика является сейчас общей теорией саморазвивающихся систем, а С.П. Курдюмов неоднократно подчеркивал, что именно она дает язык концепций, понятий, объединяющих естественников, гуманитариев, математиков [1].

Сегодня все чаще звучат прогнозы о том, что темпы инновационного развития стран будут напрямую связаны со степенью освоения ими новых технологий, среди которых выделяют в первую очередь социо-, когнитивные, био-, инфо-, нано- технологии. И здесь центральным ядром исследований является раскрытие механизмов самоорганизации в сложных системах различной природы, изучением которых и занимается синергетика. Несмотря на все возрастающий интерес к синергетике, научное сообщество до настоящего времени ещё не окончательно осмыслило и приняло открытия, сделанные в этой междисциплинарной области. Трудность в принятии синергетики и, в том числе, ее важности для образовательного процесса в высших учебных заведениях, связана еще и с тем, что, закрывшись в коридорах узкой специализации, ученые (часто и философы, и математики) не всегда видят ее практические перспективы. В лучшем случае указывается на её несомненную и высокую теоретическую ценность.

Прикладная наука, в том числе и прикладная математика, уже активно опирается на синергетическую парадигму и весьма убедительно отвечает на вопросы, которые ранее относились к разряду философских. Среди них: проблемы эволюции, массовые исчезновения и вымирания биологических видов, эффективные стратегии выживания, самосборка нано материалов на уровне атомов, более глубокое понимание работы мозга, новые

политические и управленческие технологии, основанные на принципах управляемого хаоса и воздействия «мягкой силой», новые подходы в прогнозировании развития социальных, экономических систем, управление рисками и др. Несмотря на то, что элементы и конструкты синергетики можно увидеть на передовом крае практически любой науки, в содержании высшего образования, в том числе в Республике Беларусь, этот новый материал представлен явно недостаточно. Пока о синергетике студентам рассказывают отдельные энтузиасты-преподаватели в рамках своих курсов. Одним из примеров таких начинаний является разработанный одним из авторов этой статьи междисциплинарный практикум по информационным технологиям для студентов высших учебных заведений и слушателей системы повышения квалификации: «Информатика. Практикум на основе междисциплинарных заданий с элементами моделирования и синергетики [2]. Это издание является одним из немногих учебно-методических пособий, затрагивающих проблемы синергетики, междисциплинарности и адаптированных для нужд учебного процесса.

Знание основ синергетики – необходимая компетенция для современного управленца. Фактически это новейшая и чрезвычайно глубокая универсальная теория поведения сложных систем. Без этой компетенции мы обречены на вечное отставание от развитых западных стран и всегда будем проигрывать их политехнологиям [3].

Тенденцией последнего времени является начало ассимиляции теоретических концептов синергетики в область не только прикладных наук, но непосредственно техники. Приметой нашего времени становится бурное развитие такой прикладной научно-технической дисциплины, как робототехника. Современная робототехника впитывает в себя достижения целого ряда наук, так как создание машин, обладающих функциями живых существ, требует знания и физики, и химии, и биологии, и прикладных технических дисциплин, а также философии и дизайна. Несомненно, качественным образом расширить возможности робототехники ближайшего будущего сможет и синергетика, так как именно синергетика обладает тем математическим аппаратом, который только и способен адекватно

описывает квазихаотические, спонтанные, самоорганизационные процессы, происходящие в живых существах [4].

В последнее время благодаря своему высокому познавательному потенциалу робототехника выдвигается в качестве тренда в мировом образовательном процессе. О все повышающемся интересе со стороны образования и работодателей к этому направлению свидетельствует проведение турниров мирового уровня. Так в ноябре 2015 года прошел очередной финал чемпионата мира по робототехнике WRO 2015 (World Robot Olympiad) в государстве Катар. Для оценки масштабов этого состязания можно отметить, что в нем принимали участие около 500 команд из около 100 стран мира. Возраст участников варьировался от 9 до 25 лет, в команде было 2-3 человека. Беларусь в 2015 году представляли 7 команд в различных номинациях: от самых юных участников-школьников до студентов.

Следует также отметить, что, например, в Германии занятия по робототехнике уже включены в учебный план в ряде школ. Ребята посвящают изучению этой новой дисциплины два урока в неделю, а к соревнованиям готовятся дополнительно. Проводится активная работа по включению элементов робототехники в содержание преподавания предмета «Технология» и в школах Российской Федерации. Делегация России на названных выше соревнованиях была одной из самых многочисленной, а ее представители неоднократно поднимались на пьедестал почета. В Казахстане школьники имеют возможность изучать робототехнику на элективных курсах. В Беларуси пока идет речь об изучении робототехники в рамках системы дополнительного образования. Участие команд в описанных соревнованиях можно охарактеризовать как частную инициативу энтузиастов (в том числе одного из авторов настоящей статьи – С.Н. Сиренко). Аналогичная ситуация складывается и в Украине. Тем не менее, несмотря на пока еще малый опыт (Беларусь участвовала в соревнованиях второй год) команда нашей страны в одной из номинаций вышла на 4 место, что является весомой заявкой на дальнейшие победы и признание.

Итак, де факто, робототехника трансформируется в интегральную учебную дисциплину, обеспечивающую широкие

возможности интеллектуального развития обучаемых по ряду направлений, прежде всего естественных и математических наук, программирования, проектирования. Развиваются также и социально-личностные компетенции будущего специалиста: креативность, умение быстро принимать решения в изменившейся ситуации, работа в команде, ответственность и личная инициатива, умение обмениваться результатами работы, проявлять стрессоустойчивость и волю к победе. Многократные проверки правильности функционирования работа в изменяющихся условиях учат школьников и студентов видеть закономерности, проводить эксперименты, подбирать оптимальные варианты. Это требует настойчивости, умения реализовывать целостные проекты и доводить их до совершенства.

Современное высшее образование не может оставаться в стороне от происходящих в культуре, науке, производстве, бизнесе изменений. Междисциплинарность образования выступает одним из глобальных трендов. Появление междисциплинарных учебных дисциплин будет являться адекватным ответом на социально-экономические, экологические, научные и культурные вызовы, которые мы уже явно ощущаем сегодня. Основой междисциплинарного компонента содержания высшего образования может и должна стать синергетика, органично сочетаемая с теоретическими и практическими проблемами, изучаемыми в предметной области выпускника.

Литература:

[1]. Малинецкий Г.Г. Чтоб сказку сделать былью... Высокие технологии – путь России в будущее. М.: ЛЕНАНД, 2015 – 224 с.

[2]. Сиренко С.Н. Информатика. Практикум на основе междисциплинарных заданий с элементами моделирования и синергетики : учеб.-метод. пособие. Минск : РИВШ, 2015. – 186 с.

[3]. Волнистая М.Г. Методологическая культура и междисциплинарный синтез в социально-гуманитарной подготовке студента // Высшая школа. № 5. С. 29-32.

[4]. Колесников А.В. Динамический хаос как средство адаптивного управления // Проблемы управления. 2015. № 1. С. 93-99.

СМЫСЛ И ЦЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ С.И. ГЕССЕНА

И.В. Гребешев

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Рассматривается взаимодействие философии и педагогики на примере творчества С.С. Гессена (1887-1950), который развивал идеи философской педагогики, основанной на принципах метафизики нравственности и персонализма в рамках своей концепции университетского образования.

Ключевые слова: философия образования, философская педагогика, метафизика нравственности, персонализм, университетское образование, концепция университета.

SIGNIFICANCE AND PURPOSE OF UNIVERSITY EDUCATION IN S. HESSEN'S CREATIVITY

I.V. Grebeshev

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. In the article investigates interaction of philosophy and pedagogy on the example of S. Hessen's (1887-1950) creativity. He developed the ideas of philosophical pedagogy, based on principles of metaphysics of morality and personalism in the realm of his conception university education.

Key words: philosophy of education, philosophical pedagogy, metaphysics of morality, personalism university education, concept of university.

Отечественный мыслитель Сергей Иосифович Гессен (1887-1950) в своей философской педагогике систематически исследовал принципы нравственного, правового и научного образования. В работе «Борьба утопии и автономии добра в мировоззрении Ф.М. Достоевского и Вл. Соловьева» (1929) Гессен, по сути, решал проблемы именно метафизики нравственности, которые для его философии образования имели весьма существенное значение [1]. Он анализировал проблемы взаимосвязи нравственных и

религиозных идей, роль теоретического знания в нравственном выборе личности, диалектику разнообразных форм свободы и несвободы в культурно-историческом опыте человечества и в индивидуальном опыте отдельного человека. Можно сказать, что, рассматривая духовный путь Ф. Достоевского и Вл. Соловьева, С. Гессен искал и находил в нем подтверждение возможности реального синтеза нравственного и философского (метафизического) опыта, синтеза, который столь необходим в решении задач воспитания и образования человека, становления человеческой личности.

Особый интерес для понимания сути персоналистической философии Гессена представляет его последовательная апология гуманитарного знания, в первую очередь истории. Русский философ был убежден, что натуралистическому монизму никогда не удастся «вытравить» у человечества исторического интереса, интереса к «индивидуальному» как предмету исторической науки.

Вопрос о месте и роли философии в системе гуманитарного знания имел для русского философа особое значение. Он был категорически не согласен с позитивистами, фактически отводившими философии место «прислужницы естествознания». Предмет философии, по С. Гессену, состоит в изучении смысла и значения «тех ценностных заданий, которые в своей совокупности составляют культуру человечества». В этом смысле философия есть высшая форма *гуманитарной* рациональности, опыт самопознания человека, познание в человеке его человечности.

Гессен определяет три ступени научного образования: эпизодический (вводный), систематический и собственно научный (университетский) курсы. Своеобразным апофеозом персоналистичности в философии образования С. Гессена стала его концепция университетского образования. Именно на этой, высшей, ступени научного образования появляется возможность, по убеждению философа, действительно осуществить принцип единства преподавания и исследования. Преподаватель и студент не только учат или учатся, но и занимаются наукой, и тем самым образование в существенной мере совпадает с индивидуальной исследовательской деятельностью. «Университет есть реализация самой науки...», – утверждал Гессен, считая университетское образование «идеалом свободного преподавания и обучения».

Так же, как Шеллинг и Гумбольдт, Гессен полагал, что профессор университета не обязательно должен иметь специальное педагогическое образование. В конечном счете, считал он, все дидактические методы подчинены в высшей школе задаче понимания сути научного знания. Методика преподавания всякого научного курса не только основывается на методологии соответствующей науки, но «прямо-таки совпадает с ней». Поэтому, подчеркивал философ, совершенно справедливым является утверждение, что «приспособление профессора к аудитории не только не улучшает преподавания научного курса, но вредит ему, отнимая у него характер научного исследования». Подчинение же профессоров дидактическо-методическим требованиям противоречит самому духу университетского образования и может оказаться для него губительным. Преподаватель университета – это прежде всего ученый, причем ученый, занимающий ведущие позиции в определенной отрасли знания. В действительности его *единственная* педагогическая задача – это введение студента в мир наивысших достижений и наиболее острых проблем изучаемой науки.

Исключительно актуальной, на наш взгляд, является концептуальная характеристика Гессеном смысла и значения университетской лекции. Роль лекционного курса в системе университетского образования вообще, по убеждению философа, невозможно переоценить. Он утверждал, что лекция – это не просто традиционная форма преподавания, но важнейший элемент университетской жизни, которая без лекционной традиции совершенно не представима: «отменить лекцию – значит отменить самый университет». Гессен признавал, что критические замечания в адрес лекционной системы отнюдь не беспочвенны: пассивность слушателей во время лекций, непосещение их студентами, использование студентами учебников, а не собственно лекционных материалов и т.п. Но, по его убеждению, подобная критика уже сама по себе есть свидетельство упадка научного духа в университете, следствием чего может оказаться и действительное «вырождение лекций в простое изложение некоторой суммы сведений». Противники лекционной традиции – это «дети кризиса», и они обнаруживают полнейшее непонимание ее реального смысла, который, как доказывает Гессен, всегда

состоял «в пробуждении» именно активного отношения слушателей к науке, в формировании у них стремления самостоятельно освоить использованный на лекциях материал, «дабы самостоятельно проверить те выводы, к которым пришел профессор». Поэтому лекция имеет *положительный провокативный* смысл, провоцируя студента к поиску самостоятельного пути в науке.

Конечно, лекция сама по себе не является панацеей. Более того, она может привести и к прямо противоположному результату. Чем значительней профессор как ученый, чем сильнее и глубже развиваемая им на лекции аргументация, тем реальней, указывал С. Гессен, опасность для учащегося быть буквально подавленным этим величием интеллекта и знаний, оказаться в сфере «игры авторитетов», «философского театра», об опасности которого в свое время предупреждал Ф. Бэкон. Но университетская традиция, отмечал русский философ, давно уже нашла выход из этой ситуации. Практические (семинарские) занятия уменьшают дистанцию между кафедрой и студенческой аудиторией. Совместная работа, реальный диалог между студентами и преподавателем в ходе этих занятий принципиально важны для поддержания университетского духа творческого исследования.

Концепция университета – один из центральных и, безусловно, ярких элементов философско-образовательной системы С. Гессена. Только в университете, по его убеждению, может быть осуществлен идеал *свободного* образования. Не одни лишь преподаватели университета наделены правом авторской, творческой организации учебного процесса. Не меньшее значение имеет и свобода студента. Можно сказать, что в данном случае философ непосредственно предвидел определенные тенденции в развитии современного университетского образования.

Последовательно отстаивая принципы свободного университетского образования, С. Гессен в то же время весьма критически оценивал любые проявления анархизма в университетской жизни. Он был убежден, что анархическая свобода слишком легко «вырождается в произвол и вместо философского духа исследования культивирует поверхностный дилетантизм». Такого рода анархистствующий дилетантизм не имеет

ничего общего с университетским «духом свободы». Роль университета как «очага знания», по убеждению Гессена, с необходимостью предполагает автономию университетского образования, самоуправление университета. «Указанными тремя принципами – полнота научного знания, свобода преподавания и учения и самоуправление – характеризуется идеальное существо университета как очага научного знания, обеспечивающего непрерывность научного творчества через организацию преподавания, как школы, дающей высшее научное образование через приобщение учащегося к исследовательской работе» [2, С. 316]. Определяя таким образом суть университетского образования, Гессен рассматривал именно идеальную модель университета. В истории же культуры, по его словам, «идеальные принципы университета получают то более, то менее полное свое выражение». Философ предвидел, что в будущем при несомненном сохранении автономности университетов будут развиваться их внутренние и международные связи. Только в этом случае университетское научное сообщество сможет действительно эффективно осуществлять свою важнейшую культурную миссию «высшего хранителя научного предания».

Литература:

[1]. Гессен С.И. Борьба утопии и автономии добра в мировоззрении Ф.М. Достоевского и Вл. Соловьева// Гессен С.И. Избр. соч. М., 1999. С. 609-677.

[2]. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995.

**ПРОБЛЕМЫ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ГАГАУЗИИ**

А.К. Папцова, С.К. Захария

Комратский государственный университет, Комрат, Молдова

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы и тенденции развития юридического образования в Гагаузии (Молдавии) в контексте становления Автономно-Территориального Образования в Гагауз Ери. На основе анализа опыта юридического факультета

Комратского государственного университета делается вывод о роли юридического образования в становлении Автономии.

Ключевые слова: юридическое образование, Автономно-Территориальное Образование Гагауз Ери, юридический факультет, Комратский государственный университет

PROBLEMS OF THE LEGAL EDUCATION IN GAGAUZIA

A.K. Papcova, S.K. Zaharia

Comrat state University, Comrat, Moldova

Abstract. The article considers problems and trends of development of legal education in Gagauzia (Moldova) in the context of the formation of Autonomous Territorial Education in Gagauz Yeri. Based on the analysis of the experience of the law faculty of the Comrat state University conclusion about the role of legal education in the development of Autonomy was made.

Key words: legal education Autonomous territorial unit Gagauz-Yeri, faculty of law, Comrat state University

19 августа 1990 года в контексте геополитических трансформаций была провозглашена Гагаузская Республика, в 1994 году получившая статус Автономно-Терриориального Образования Гагауз Ери. Становление Гагаузской Автономии потребовало формирования политической элиты, способной ответить на вызовы времени и осуществить масштабную законотворческую работу и работу по формированию структур Автономии.

Хотя на первых порах она производилась специалистами, получившими советское юридическое образование, создание собственного университета представлялось настоятельной потребностью. Уже в декабре 1990 года был осуществлен первый набор в будущий университет, открытие которого состоялось 11 февраля 1991 года. В 1991 году был осуществлен 2 набор. В 1995 году состоялся первый выпуск. В октябре 2005 года решением коллегии Министерства просвещения, молодежи и спорта РМ было одобрено решение Сената КГУ о преобразовании отделения

в юридический факультет. С момента создания Юридического Отделения его возглавлял доктор истории, доцент С.К. Захария., ставший в 2005 деканом юридического факультета. На ранних этапах становления факультета вклад в его развитие внесли доктор истории М.В. Маруневич, доктора права, доценты В.Ю. Лебедев, В.У. Гузун, К.Г. Федоров, Ю.И. Тюткин, Г.Н. Шиник Н.А. Горелко, Л.М. Ижицкий, старший преподаватель И.А. Недялков.

Постепенно усложнялась структура факультета: на основе кафедры Правоведения были созданы кафедра Гражданского права (ныне Частного права) и кафедра Уголовного права (ныне кафедра Публичного права). В 2007 г. была открыта магистратура. Расширялся список направлений профессиональной подготовки как I, так и II цикла. В настоящее время к их числу относятся «Право», «Публичное право», «История и гражданское воспитание» (I цикл), "Уголовное право" "Корпоративное право", "Местное публичное управление", «Гражданское право», «Правовые аспекты политики Европейского добрососедства и эффективного управления», "История народов Юго-Восточной Европы" "Преподавание истории в доуниверситетских учреждениях" (II цикл).

За 25 лет подготовлено более 1060 специалистов в различных отраслях права. Выпускники работают в органах прокуратуры, суда, апелляционной палаты, адвокатуры, юстиции и полиции: Е.И. Димина, Н.П. Жеков Н.П, В.Ф. Храпаков, М.П. Кочу, Ф. Колца, Р. Караиван, А. Гага, И. Зелинская, В. Дьяченко, С. Сухова и многие другие.

Важное значение имеет то, что выпускники также представлены в органах управления Автономии. Это позволяет квалифицированно осуществлять законотворческую и правоприменительную деятельность. Более 5 депутатов ныне действующего состава Народного собрания Гагаузии, высшего законодательного органа Автономии - выпускники юридического факультета. В настоящее время Башканом Гагаузии является доктор права И.Ф.Влах, выпускник Комратского государственного университета. Таким образом, юридический факультет КГУ во многом формирует политическую элиту, скрепляя отношения между политиками узлами общности событий студенческой жизни, воспитывает элиту в духе патриотизма, укрепляя этно-

региональную идентичность. Именно студенты юридического факультета в наибольшем объеме изучают дисциплину «История гагаузского народа».

Сотрудничество юридического факультета с органами Автономии, в том числе с Исполнительным Комитетом Гагаузии, принимает разнообразные формы, включая организацию совместных научных мероприятий. Многообразны формы сотрудничества факультета и с Научно-исследовательским центром им. М.В. Маруневич, который возглавляет председатель НСГ первого созыва (1995 г.), доктор истории П.М. Пашалы.

Сильной стороной юридического факультета является привлечение высококвалифицированных специалистов из Кишинева. Среди них доктора хабилитат права, профессора А. Смокинэ, М. Быргэу, В. Попа, доктора права В. Морару, Б.Сосна, В.Игнатъев, В. Токаренко, Н. Шукина, Т. Капша, О. Халабуденко и другие. Тесная связь с научными и учебными заведениями столицы страны является одним из факторов укрепления интеграционных процессов в стране. Однако стратегическим направлением является подготовка педагогов из числа выпускников факультета, что позволяет поддерживать процесс укрепления значения этно-региональной идентичности. В настоящее время на факультете работают выпускники КГУ доктора права Г.Г. Султ, И.В. Янак, доктор политологии С.А. Миронова, магистры права И.В. Арсени, О.В. Татар, С.В. Георгиева. Р.И. Вельчев, Л.А. Суходольская и другие [1, 2].

Важное значение для формирования активного, адаптированного к трансформациям специалиста имеет приобщение к практической деятельности еще со студенческой скамьи. Студенты и магистранты КГУ активно занимаются исследовательской работой, принимая участие в конференциях, круглых столах и семинарах. Участвуют в органах управления КГУ, в студенческих организациях, таких как Сообщество будущих правоведов [3]. Но особое значение имеет практическая деятельность по специальности. С 2003 года на базе факультета осуществляет свою деятельность юридическая клиника, занимающаяся не только обучением студентов, но и оказанием бесплатных консультационных услуг населению Гагаузии. В 2005 году она заняла второе место в Республике Молдова среди

неправительственных организаций по активному продвижению прав человека в РМ. Студенты юридического факультета успешно проходят практику в правоохранительных органах, коммерческих фирмах региона. Практическая направленность подготовки специалистов проявлялась и проявляется в привлечении специалистов-практиков из правоохранительных органов, в том числе министра юстиции В.Д. Гросу, судей Конституционного Суда РМ – Н.М. Кисеева, В. Попа, судей Апелляционной палаты Комрата – Е.П. Лазаревой, А.П. Баурчулу и многих других. За годы работы на факультете изданы учебные пособия «Уголовно-процессуальное право» (автор Н. Кисеев), «Конституционное право зарубежных стран», (А. Баурчулу и В. Иванов), «Криминология» (М. Быргэу), «Финансовое право в схемах» (Г. Султ, И. Янак, Н. Жеков), «Правовой статус осужденных в РМ» (В. Морару, Г. Султ, С. Миронова), «Местное самоуправление в РМ времен с древнейших времен до наших дней» (С.Ф. Кустрябова, А.П. Борщевский, С.К. Захария), «Трудовое право РМ» (Т. Капша, Б. Сосна, С. Захария).

Преподаватели юридического факультета активно участвуют в научной жизни региона, страны, в стажировках и в научных проектах различного уровня.

Высокий уровень юридического образования, которое дает КГУ неоднократно подтверждался в ходе аккредитации, в том числе международной аккредитации 2014 года (I цикл) и 2015 г. (II цикл). В 2015 пройдена аккредитация по науке.

Стоит особо подчеркнуть, что на протяжении последних двадцати лет в регионе неоднократно предпринимались попытки организации юридического образования. Так в Комрате был открыт Криминологический колледж, трижды осуществлялся набор студентов. Один раз состоялся выпуск. В 2003 году филиал был закрыт [4], последние группы завершали образование уже в Комратском Педагогическом колледже. В 2002-2004 годах в Чадыр-Лунге был открыт Учебный центр Молдавского филиала Современного Государственного Института. В 2001-2002 действовал Гагаузский Национальный университет. Во всех этих учебных заведениях набирались группы юристов. Но обучавшиеся в них студенты завершали образование уже в других ВУЗах, прежде всего в КГУ. И только юридический факультет КГУ не

прерывал своей деятельности (хотя были годы, когда набор не осуществлялся). Вместе с тем есть в работе факультета и сложности. Количество бюджетных мест, выделяемых факультету невелико. Докторальная школа еще не открыта и преподаватели, имеющие степень магистра нуждаются в выделении целевых бюджетных мест в докторантуру. Необходимо финансирование изданий новых учебных пособий, подготовленных преподавателями

В этом учебном году юридический факультет КГУ в 24 раз набрал студентов. Именно на нем лежит ответственность за развитие юридического образования в регионе.

Литература:

[1]. Кафедра Частного права. Электронный ресурс. <http://kdu.md/ru/juridic-facultet/kafedra-chastnogo-prava.html> Дата обращения 28.02.16

[2]. Кафедра Публичного права. Электронный ресурс. <http://kdu.md/ru/juridic-facultet/kafedra-publichnogo-prava.html> Дата обращения 28.02.16

[3]. Сообщество будущих правоведов. Электронный ресурс <http://www.kdu.md/ru/studencheskie-organizatsii/soobshchestvo-budushchikh-pravovedov.html>. Дата обращения 28.02.16. Криминологический университет в общественную собственность. Электронный ресурс. <http://logos.press.md/node/13436>. Дата обращения 28.02.16

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК
ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

Л.П. Гимпель

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье показана перспективность и значимость проблемы подготовки будущего специалиста как творческой личности в системе высшего образования, обусловленная современными социокультурными условиями.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, творческая деятельность, система образования, специалист

SOCIOCULTURAL CONDITIONALITY TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS AS A CREATIVE PERSONS

L.P. Gimpel

Minsk state linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article shows the prospects and significance of the problem of a future specialist's training as a creative personality in the system of higher education caused by modern socio-cultural conditions.

Key words: creativity, a creative personality, a creative activity, system of education, specialist.

Проблема формирования творческой личности в настоящее время приобретает исключительную актуальность во всем мире. Творчески мыслящий человек способен быстрее и эффективнее решать поставленные перед ним задачи, успешнее преодолевать трудности, намечать новые цели, самостоятельно обеспечить свободу выбора деятельности и поведения, оптимизировать собственную деятельность, увидеть ее перспективность и прогрессивность. В решении этой задачи особая роль принадлежит системе образования. Функцией образования должно стать обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности. Глобальной целью высшего образования становится развитие творческой личности, формирование ее духовных ценностей и нравственных норм, научного мировоззрения, а также подготовка специалистов для осуществления жизненно важных общественных функций, инновационной деятельности, решения нестандартных задач. Школа, вуз должны стать теми центрами, в образовательном пространстве которых будет обеспечена подготовка человека к творческому преобразованию мира в соответствии с высшими гуманистическими идеалами. Актуальнейшей задачей современного образования становится формирование у обучающегося способности и готовности быть творцом собственной жизни, творить в будущей профессиональной деятельности. Творец – тот, кто способен

выйти за пределы имеющихся знаний и опыта, существующего наличного бытия как созданного природой, так и людьми.

Творческая личность характеризуется не только высоким уровнем развития творческих способностей, творческой активностью, но и особой жизненной позицией, отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности. Важное значение имеет духовное богатство внутреннего мира личности, ее постоянная направленность на творческое действие во внешнем мире. Проблема формирования творческой личности – это не только педагогическая проблема, но и проблема гуманитарная и социокультурная. Творчество существует, пока существует человек. Творчество делает человека более человечным, открывая новые смыслы его бытия.

Способность к творчеству – не талант, а природа человека, творчество – норма человеческого бытия. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический клад» сам по себе не откроется, пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности. Основной способ развития творческой личности – самосовершенствование. Роль внешней среды сводится к убеждению личности в естественности процесса творчества и обучения ему [1].

Творческая личность начинается с умения удивляться увиденному, запечатленному в памяти, эмоционально глубоко пережитому факту или явлению. Ребенок в период интенсивного развития его личности должен иметь возможность удивляться и изумляться окружающим миром во всем его многообразии и неповторимости, научиться выражать свои чувства; с детства в нем должна быть заложена потребность в созидании, преобразовании, готовности творить. Творчество – не только одна из универсальных характеристик человека и общества, их базовая ценность, отношение к которой является предметом свободного выбора, творчество – это вполне конкретная, генетически детерминированная человеку способность, стоящая в одном ряду с категориями сознания, мышления, воображения, по отношению к которым, существуют и общефилософские подходы, и оформленные научные теории, служащие определенными «опорными конструкциями», ориентирами для исследователей.

Творчество существует, пока существует человек. Творчество возвышает человека, открывает новые смыслы его бытия. Творец идентифицирует себя с тем образом, который формирует его творческое воображение, пребывает в состоянии чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, задаваемых жизнью, и возникающих в процессе творчества. *Творчество – это образ жизни и деятельности.*

Творческая личность будущего специалиста – высоко интегрированный тип личности в совокупности ее творческой направленности, творческих способностей и творческой активности, владеющей способами организации и самоорганизации творческой деятельности и готовой к творческому осмыслению и преобразовательно-созидательному отношению к будущей профессиональной деятельности [2].

В соответствии с новой парадигмой цель образования заключаются в создании необходимых условий для максимально возможного развития антропологически детерминированных свойств и качеств человека как субъекта социальной жизни. Для этого необходимы изменения как содержания, так и организационно-процессуальной его составляющей. Изменения в высшей школе подчинены общим условиям и закономерностям, непосредственно влияющим на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям мы относим следующие: интенсивный рост объема различной информации, требующий постоянного самообразования и повышения квалификации; быстрая смена технологий, требующая широкой фундаментальной подготовки; увеличение роли исследований, ведущихся на стыке различных наук; повышение ценности творческой деятельности, поощрение специалистов, способных осуществлять такую деятельность.

Опыт преподавательской деятельности показывает, что при доминировании в системе вузовской подготовки способов и средств учебно-творческой деятельности возможно продуктивное развитие творческих потенций студента, творческого самоосуществления личности. Одним из направлений реализации стратегии развивающей учебно-творческой деятельности выступает актуализация развития творческого мышления студентов. Во-первых, потому, что в современной

социокультурной ситуации профессиональная деятельность специалиста с высшим образованием преимущественно базируется на умственной, мыслительной деятельности; во-вторых, развитость творческого мышления коррелирует с преобразованием, совершенствованием, новизной, новаторством, инновационной деятельностью; в-третьих, профессиональная деятельность в современном мире зачастую осуществляется в постоянно изменяющихся условиях, которые «провоцируют» специалиста мыслить быстро, позитивно, масштабно и, главное, продуктивно.

Педагогически целесообразным подходом видится создание максимально благоприятных условий для активизации у студентов механизмов раскрытия заложенных природой внутренних ресурсов личности. Важнейшей задачей преподавателя вуза выступает формирование у студентов готовности к творческому саморазвитию, что в результате обеспечивает не только эффективность развития совокупности свойств и качеств творческой личности будущего специалиста, но и интенсификацию развития производственной сферы, и государства в целом.

Литература:

[1]. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979. – 231 с.

[2]. Гимпель Л. П. Формирование творчески мыслящего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Теория и практика психолого-педагогической подготовки специалиста в университете: сборник научн. ст. : Кн. 1 : Т. 2. Болгария : ЕКС-ПРЕС, 2015. С. 51–57.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Е.А. Бельницкая

НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Беларусь

Аннотация. Статья посвящена проблеме профориентации учащихся в системе непрерывного образования. Предложены пути

повышения эффективности профориентации учащихся средствами учебного предмета в процессе профильного обучения.

Ключевые слова: профильное обучение, непрерывное образование, профориентация, учащиеся, обучение химии.

PROFILE EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION: VOCATIONAL ASPECT

E.A. Belnickaya

NMU «The national Institute of education» of the Ministry of education of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

Abstract. Article is devoted to vocational guidance of pupils in continuing education. It suggested ways to improve vocational guidance of pupils by means of the subject in the course of profile training.

Key words: profile education, continuing education, vocational guidance, pupils, teaching chemistry.

Инновационное развитие экономики, становление информационного общества актуализируют проблему эффективности профориентации обучающихся в системе непрерывного образования. Одним из путей решения данной проблемы является профориентация средствами учебного предмета в процессе профильного обучения.

В Республике Беларусь в рамках профильного обучения предусматривается изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне и проведение факультативных занятий профессиональной направленности («Введение в профессию», «Профессия – педагог» и др.) [2].

Профильное обучение обеспечивает создание соответствующих условий для успешного профессионального самоопределения и полноценной социализации учащихся с учетом их способностей, склонностей и интересов, способствовать выявлению и развитию у учащихся необходимых качеств личности и ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Допрофильная подготовка, являющаяся компонентом профильного обучения, направлена на формирование у учащихся интереса, мотивов, склонностей,

способностей в разных областях познавательной и профессиональной деятельности, в осознанном выборе направления профильного обучения [1, С.62].

С учетом вышеизложенного, профильное обучение и допрофильную подготовку учащихся можно рассматривать в единстве дидактического и профориентационного аспектов.

При этом профориентационная работа учителя-предметника является неотъемлемой частью педагогической деятельности, предусматривающей оказание учащемуся помощи в выборе сферы будущей профессиональной деятельности, направления и пути дальнейшего обучения, акцентирование практической направленности и деятельностного (в т. ч. профориентационного) компонента содержания образования; интеграцию задач обучения и профориентации, формирование у учащихся профориентационных компетенций.

Однако профориентация учащихся в процессе профильного обучения затруднена в связи со слабой разработанностью профориентационного компонента содержания образования; научно-методического обеспечения профориентационной работы средствами учебных предметов; недостаточной готовностью педагогов-предметников к профориентационной работе в процессе допрофильной подготовки и профильного обучения.

В Национальном институте образования нами разработан ряд учебных и методических изданий по химии, предусматривающих возможность профориентации учащихся средствами учебного предмета: учебно-методический комплекс для факультативных занятий «Любознательным о тайнах вещества»; программа факультативных занятий «Готовимся к изучению химии на повышенном уровне» и методические рекомендации для педагогов; электронный учебно-методический комплекс «Химия» на базе программной платформы MOODLE (режим доступа: <http://www.adu.by>) и др. В содержании пособий нами выделен профориентационный компонент, учтена возможность реализации профориентационной функции в учебной деятельности учащихся, предполагающей раскрытие профориентационного потенциала содержания химического образования с акцентом на активные формы профориентации учащихся в процессе обучения. Для этого необходима

систематическая работа учителя по профориентации учащихся, включающая: определение роли, места, времени использования профориентационного компонента содержания образования в структуре учебных занятий; акцентирование внимания учащихся на профориентационный материал; компетентностную интерпретацию содержания и требований к результатам учебной деятельности учащихся; реализацию прикладной направленности учебного материала химии на основе межпредметных связей, профориентационной функции содержания образования в различных видах учебной деятельности (деловая игра, дискуссия, экскурсия на производство, проектная деятельность и т.д.). В помощь учителям-предметникам актуальные вопросы использования профориентационного компонента на учебных и факультативных занятиях, в т.ч. с применением электронных образовательных ресурсов, рассматриваются нами на семинарах, методические рекомендации по профориентации учащихся в процессе обучения химии публикуются в научно-методическом предметном журнале.

Таким образом, профильное обучение в системе непрерывного образования может способствовать повышению эффективности профориентации учащихся благодаря усилению профориентационного потенциала учебного предмета. Дальнейшая работа в данном направлении видится в развитии соответствующего научно-методического и кадрового обеспечения, содержательном наполнении электронных приложений к учебникам и совершенствовании методической подготовки будущих учителей в высшей школе.

Литература:

[1]. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь от 22 мая 2015 № 05-21/90-и «Об организации в 2015/2016 учебном году профильного обучения на III ступени общего среднего образования» / Зборнік нарматыўных дакументаў. № 11. 2015. С. 53–64.

[2]. Профильное обучение на III ступени общего среднего образования: особенности организации в новом учебном году / Пресс-центр Министерства образования Республики Беларусь // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adu.by/?p=5592>. – Дата доступа: 9.04.2015.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Л.Л. Николау

Приднестровский государственный университет им. Т.Г.
Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская
Республика

Аннотация. Рассматривается проблема о роли преемственности между средним специальным и высшим образованием в формирование компетентного специалиста. Выделяются некоторые проблемы реализации преемственности между средними специальными учебными заведениями и высшей школы при подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование». Показывается опыт факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета в осуществлении преемственности и непрерывности в процессе подготовки компетентного специалиста.

Ключевые слова: непрерывность, преемственность, процесс подготовки компетентного специалиста, учебно-познавательной деятельности обучающихся.

SUCCESSION AS A CONDITION OF FORMATION OF COMPETENT SPECIALIST

L.L. Nicolau

Pridnestrovian State University T.G. Shevchenko, Tiraspol,
Dnestr Moldavian Republic

Abstract. The problem of the role of the continuity between secondary and higher education in the formation of a competent professional. Highlighted some of the problems of realization of continuity between specialized secondary schools and higher education in the preparation of bachelors in "Teacher education" training profile "Primary education". Experience shows that the Faculty of Pedagogy

and Psychology of the Pridnestrovian State University in the implementation of continuity in the process of preparing a competent specialist.

Key words: continuity, the process of preparing a competent specialist, learning and cognitive activity of students.

Современные социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Решение этой проблемы зависит от многих факторов. Один из них является непрерывность и преемственность в обучении.

Непрерывность в психолого-педагогической литературе объясняется как наличие последовательной цели учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. В целостной системе непрерывного образования выделяются ряд взаимосвязанных и взаимодействующих ступеней, между которыми должна быть осуществлена сквозная вертикальная интерпретация, обеспечивающая планомерность, целостность и поступательность процесса развития личности и формирования его компетентности.

Преемственность между различными звеньями является главным условием создания целостности системы непрерывного образования, охватывающего все типы учебно-воспитательных учреждений: от детского сада до высшего образования с опорой на мировой опыт организации педагогического процесса.

Под преемственностью в педагогике понимается развертывание учебно-воспитательного процесса в каждом последующем звене, опираясь на предыдущее, формирование учебно-познавательной деятельности обучающихся, как личностно

значимого качества. При этом, преемственность между средним профессиональным и высшим образованием означает не простое увеличение, усложнение организации учебной деятельности обучающихся, а непрерывный процесс перехода количественных изменений в качественные, обеспечивающий законодательную плавность развития студентов и формирования их компетенций, выражающуюся в последовательном усложнении учебных задач и целенаправленном изменении меры ступени обучения.

Анализ социальных предпосылок, обусловивших необходимость совершенствования системы непрерывного образования, показывает и необходимость осуществления взаимосвязи между средним профессиональным и высшим образованием. Мы осветим вкратце осуществление преемственных связей в реализации основной образовательной программы между Бендерским педагогическим колледжем и факультетом педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Взяв за основу преемственности системный подход к процессу обучения, мы можем сказать, что на уровне системы она функционирует как совокупность двух подсистем: внутренней, выражающейся в преемственности учебно-познавательной деятельности обучающихся (студентов), и внешней, связанной с деятельностью обучающихся (преподавателей).

Для каждой из подсистем на следующем менее высоком уровне общности можно выделить структурные компоненты. За основу выделения структурных компонентов мы взяли сущностную структуру процесса обучения, которая включает целый ряд взаимосвязанных компонентов: цели, мотивы, содержание, методы организации деятельности, методы ее стимулирования, анализа, контроля и оценки результатов и др.

Деятельность преподавателя в средних профессиональных учебных заведениях и в вузе строится на основе стандартов, учебных планов, образовательных программ и учебных программ. Она реализуется путем использования соответствующих форм, методов обучения, обеспечения управления учебно-познавательной деятельности обучающихся, контролем за ее протеканием,

соответствующего стиля общения между педагогами и студентами.

Мы попытались выявить особенность реализации компонентов учебно-познавательной деятельности в среднем профессиональном учебном заведении и высшей школе. Проведенное исследование показало, что в Бендерском педагогическом колледже почти на каждом втором посещенном занятии прослеживалось формирование мотивации учения и изучения учебного материала на основе системно-деятельностного подхода. В высшей школе этот процент немного ниже. Одна из причин это то, что количество часов выделенных для изложения учебного курса по сокращенной программе в вузе очень маленькое и многие преподаватели вуза при чтении лекции недостаточное внимание уделяют данному подходу.

В Бендерском педколледже уделяется большое внимание развитию общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В университете продолжается процесс формирования компетенций, придается значение реализации преемственности в их развитии. Совершенствование преемственности в обучении связано с работой преподавателей по принятию студентами целей изучения учебных дисциплин. При составлении рабочих программ для бакалавров направлений подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование» (с сокращенным сроком обучения) учитывали не только требования стандарта высшей школы, но и тот материал, что усвоили в педагогическом колледже, а также сформированные компетенции.

Факультетом педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко и Бендерским педагогическим колледжем создан комплекс «Педагогическое образование». В рамках этого комплекса ведется большая работа по осуществлению научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов. Стало традицией участие студентов Бендерского педагогического колледжа в научных конференциях студентов факультета педагогики и психологии; проведение совместных семинаров, конференций и др. Созданный комплекс «Педагогическое образование» позволяет успешно реализовать преемственность в формировании компетенций студентов. Однако

существуют некоторые противоречия и трудности, которые в период перехода с одной ступени обучения на последующее чаще всего связаны с несогласованием: личностных мотивов, целей и задач, выдвигаемых в ходе обучения; имеющегося уровня знаний, умений, навыков и более высокие требования к ним в вузе; между постоянным контролем за познавательной деятельностью в средних профессиональных учебных заведениях и преобладанием самоконтроля, рефлексии своих действий в вузе и др.

Действенная преемственность в обучении студентов между средним профессиональным и высшем образованием не всегда обеспечивает плавный переход с одной ступени обучения на следующую. В этом направлении есть еще над чем нам поработать.

Преемственность между средним профессиональным и высшим образованием должна способствовать развитию каждого студента, исходя из способностей, интересов, должна обеспечивать переход с одной ступени обучения на следующую по мере достижения требуемого уровня знаний, умений и навыков (нормативного тезауруса компетенций). Если студент каждой группы среднего профессионального учреждения будет знать нормативный тезаур, то это позволит ему регулировать свою деятельность, направлять ее на обеспечение оптимального продвижения на следующую ступень обучения. Все это будет способствовать повышению уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего специалиста при обучении в вузе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

П.Н. Резько

Брестский государственный университет, Брест, Беларусь

Аннотация. Данная статья посвящена интерактивным методам обучения в высшей школе. Автор показывает разницу между активными и пассивными методами обучения, а также между активными и интерактивными методами. В статье

разъясняются требования к проведению интерактивных занятий и демонстрируются их преимущества.

Ключевые слова: Университетское образование, методы обучения, интерактивные методы, тренинг, взаимозависимость, лекция, диспут, мозговой штурм.

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

P.N. Resiko

Brest state University, Brest, Belarus

Abstract. The article highlights interactive teaching methods in Universities. The author shows difference between active and passive teaching methods as well as between active and interactive methods. The article outlines general rules of running interactive lessons and shows their advantages.

Key words: University education, teaching methods, interactive methods, training, interdependence, lecture, debate, brainstorming.

Многообразие методов обучения в высших учебных заведениях приводит к необходимости рационального выбора одного из них или оптимального сочетания взаимодополнительных методов и технологий. Среди методов обучения можно выделить три основные группы: пассивные, активные и интерактивные.

Особенностями пассивной модели является то, что обучаемые усваивают материал из слов учителя или из текста учебника, не общаются между собой и не выполняют никаких творческих заданий. Эта модель самая традиционная и довольно часто используется, хотя современными требованиями к структуре занятий является использование активных методов. Активные методы предполагают стимулирование познавательной деятельности и самостоятельности. Активные методы позволяют студентам самостоятельно вести поиск научной истины, поскольку знания в современной интерпретации представляют собой не просто хранилище информации, а «совокупность способов понимания, вырабатываемых человеком в процессе познания».

В переводе с английского («inter» – взаимный, «act» – действовать) интерактивный метод – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с педагогом, но и друг с другом и на доминирование активности обучаемых в процессе обучения. Место преподавателя при использовании интерактивных методов сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия.

Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информации между ними. Интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие в коллективном, взаимодополняющим, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все участники активно взаимодействуют между собой. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации. Структура интерактивного занятия будет отличаться от структуры обычного, и это требует профессионализма и опыта преподавателя. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

При проведении интерактивных занятий необходимо соблюдать определенные правила. Во-первых должна прослеживаться положительная взаимозависимость, т.е. обучаемые должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому. При этом более способные не должны выполнять чужой работы. Также, во время занятия необходимо выделить специальное время для того, чтобы группа могла оценить, насколько успешно она работает.

При организации групповой работы, следует обращать внимание на следующие её аспекты. Нужно убедиться, что студенты обладают знаниями и умениями, необходимыми для выполнения группового задания. Нехватка знаний очень скоро даст о себе знать – учащиеся не станут прилагать усилий для выполнения задания. Надо стараться сделать свои инструкции максимально четкими. Маловероятно, что группа сможет воспринять более одной или двух, даже очень четких, инструкций за один раз, поэтому надо записывать инструкции на доске и или карточках. Надо предоставлять группе достаточно времени на выполнение задания.

В интерактивной форме могут проводиться как практические занятия, так и лекции. Среди последних, например, могут быть выделены: проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация, когда студенты в конце лекции должны назвать ошибки), лекция вдвоем (представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих как между собой, так и с аудиторией), лекция-визуализация, лекция «пресс-конференция» (составляется по интересующим студентов вопросам по теме лекции), лекция-диалог (содержание подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции) [1].

Семинарские занятия могут проводиться в форме интерактивной игры, дискуссии или диспута. Дискуссионный метод помогает обучению участников анализу реальных ситуаций, а также формированию навыков отделения важного от второстепенного и формулирования проблемы, при этом моделируя наиболее сложные ситуации, когда даже самый способный студент не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы. Он также обеспечивает формирование способности критически оценивать и защищать свои убеждения.

Семинарские занятия также могут проводиться в виде тренингов, состоящих из комплекса разнообразных упражнений и игр, объединенных в систему небольшими теоретическими модулями (по 5—15 минут).

Таким образом, интерактивные технологии позволяют в учебно-игровом поле слушателям проиграть разнообразные

должностные и личностные роли и освоить их, создавая будущую модель взаимодействия людей в производственной ситуации. Применение интерактивных технологий в обучении позволяет максимально приблизить студента к условию учебного материала, включить в изучаемую ситуацию, побудить к активным действиям, переживать состояние успеха и соответственно мотивировать своё поведение.

Литература:

[1]. Аронова Г.А. Методика обучения взрослых : особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. 2012. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513950/> (дата обращения: 11.05.2012)

[2]. Barrow R. An introduction to philosophy of education / R. Barrow, R. Woods. – 4th ed. London ; New York: Routledge, 2006. XIX, 200 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОУЧИНГА В РУКОВОДСТВЕ ВЫПУСКНЫМИ КВАЛИФИКАЦИОННЫМИ РАБОТАМИ СТУДЕНТОВ

А.С. Мельничук

Российская академия государственной службы при
Президенте РФ, Москва, Россия

Аннотация. Показана значимость коучинга как средства повышения субъектности студентов при подготовке выпускных квалификационных работ. Рассмотрены этапы и аспекты взаимодействия преподавателя и студента в формате коучинга. Выделены условия и эффекты применения коучинга в научном руководстве.

Ключевые слова выпускная квалификационная работа, коучинг, научное руководство, студенты.

USING OF COACHING FOR GUIDANCE OF STUDENT'S GRADUATE QUALIFYING WORKS

A.S. Melnichuk

The Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration, Moscow, Russia

Abstract. It's shown the importance of coaching as a mean of increasing subjectivity of students during preparation of graduate qualifying works. The stages and aspects of interaction between teacher and student in the coaching format are considered. Conditions and effects of application of coaching in the scientific guidance are noted.

Key words: graduate qualifying work, coaching, scientific guidance, students

Существенными проблемами в подготовке студентами выпускных квалификационных работ (ВКР), являются размытость представлений об их возможном содержании и логике изложения (приводящая к падению мотивации и повышению тревожности), а также трудности с планированием процесса работы над дипломом (ведущие к опозданиям и снижению качества текста). Прямая помощь научного руководителя оказывается не всегда уместной, так как внешние рекомендации и требования часто реализуются «механически», а ответственность перекладывается на педагога.

Продуктивным способом повышения субъектности студентов может стать использование в научном руководстве приемов коучинга, ориентированного на недирективное содействие самостоятельному поиску путей достижения значимых целей, прежде всего через целенаправленные открытые вопросы (Т. Голви, Дж. Уитмор, М. Дауни и др.).

При обсуждении общего замысла ВКР могут задаваться вопросы о возможных «сюжетах» исследования и степени их личной значимости. При этом важно, помочь студенту увидеть весь спектр возможных вариантов, и сфокусировать его внимание на анализе достоинств и ограничений каждой из формулировок темы. Также в ходе коуч-бесед студент осознает параметры, которым должен соответствовать текст диплома, претендующий на желательную для оценки, а также выделяет признаки, по

которым он будет отслеживать качество текста. Значимым является содействие студенту в прояснении представлений о структурных компонентах работы с их «декомпозицией» (что дает четкое видение логики ВКР и снимает неуверенность, связанную с восприятием предстоящей работы как слишком «глобальной»).

Коуч-беседа помогает студенту в составлении своеобразной «дорожной карты» по достижению намеченных целей, более глубокому пониманию роли в ней каждого из предполагаемых им шагов, а также признаков получения намеченного результата. Коучинг может быть полезен для временного планирования ВКР. При этом обсуждение затрагивает как моделирование студентом последовательности работы над определенными фрагментами текста с выбором оптимального варианта, так и поиск ответов на вопросы о реалистичном объеме времени, необходимом для выполнения работы в целом и каждой из её частей.

Коучинговые техники применимы и при проработке студентом ресурсного обеспечения процесса достижения поставленных им целей. С помощью вопросов преподаватель побуждает учащегося к составлению максимально полного и конкретного списка необходимого, выявлению того, что уже есть сейчас и определению путей создания недостающего (или получения его «извне»).

Значимым направлением коучинга в рамках подготовки ВКР является работа с мотивацией студента. Научный руководитель помогает осознать привычные для учащегося мотивационные стратегии и оценить их адекватность, а также содействует выработке индивидуально значимых приемов поддержания необходимого уровня активности. Также важным мотивирующим средством является фокусирование студента на любых позитивных признаках продвижения к цели.

Крайне важная функция коуча – психологическая поддержка учащегося. Помимо ободрения и демонстрации веры в студента коуч помогает генерировать и анализировать варианты выхода из трудной ситуации, а также переосмыслить её как возможность для получения ценного опыта. Для формирования готовности к возможным «сбоям» коуч может предложить студенту задание составить список возможных «помех» для написания ВКР, а затем осуществить поиск путей преодоления препятствий.

Более полному принятию ответственности будет содействовать определение студентом в диалоге с преподавателем субъективно приемлемого и «принятого» способа отчётности, позволяющего отслеживать продвижение к конечному результату. При этом с точки зрения коучингового подхода значимость имеет любой результат выполнения студентом взятых на себя обязательств. Так невыполнение студентом задания (по сути сформулированного им самим) будет основой для обсуждения отношения учащегося к данной ситуации, выявления блокаторов деятельности и внесения изменений в план написания диплома.

Применение коучингового подхода в научном руководстве дает возможность повысить вовлеченность студента в процесс подготовки ВКР и развить его навыки самоорганизации деятельности. Но не менее значимым становится повышение творческого потенциала учащегося в сочетании с ростом самоуважения и самэффективности.

Рассматривая использование коучинга при подготовке ВКР, следует учитывать, что для получения позитивного эффекта необходимо выполнение ряда условий. Во-первых, это наличие времени для полноценного общения преподавателя и студента. Во-вторых, знакомство студентов с форматом коучинга и готовность в нем работать (в сочетании с минимально допустимым уровнем мотивации на добросовестную работу над ВКР). В третьих, это освоение научными руководителями техник коучинга, их способность оптимально сочетать роли эксперта, наставника и собственно коуча, а также внутреннее принятие ценностно-смысловых оснований коучинга (искреннего интереса к студенту и заинтересованности в его успехе).

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (ОПЫТ АПРОБАЦИИ)

Ю.Н. Анисимова, А.М. Сафина

Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Россия

Аннотация. В статье рассматривается опыт апробации модулей основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки бакалавров «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов), в частности организация сетевого взаимодействия вузов-партнеров проекта, практикоориентированность подготовки.

Ключевые слова: модернизация, практико-ориентированность, сетевое взаимодействие, апробация, модульный подход.

PECULIARITIES OF PREPARING BACHELORS IN NET INTERACTION CONDITIONS (EXPERIENCE OF APPROBATION)

Yu.N. Anisimova, A.M. Safina

Naberezhnye Chelny state pedagogical university, Naberezhnye Chelny, Russia

Abstract. Experience of approbation the modules of the main professional educational programs for the direction of training bachelors "Psychology and pedagogical education" (Elementary school teacher) is considered in the article, in particular the organization of network interaction of partner higher education institutions, the project of preparation praktik orientation.

Key words: modernization, praktik-orientation, network interaction, approbation, modular approach.

В современном профессиональном педагогическом сообществе остро стоит вопрос о модернизации российского

образования. Изменения касаются как общего, так и профессионального образования.

Современному обществу необходим педагог, качественно выполняющий профессиональные задачи, умеющий быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, строить взаимоотношения с детьми, родителями, коллегами, способный организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, найти подход к каждому ребенку, учитывая их индивидуальные особенности развития и т.д. Важнейшая задача высшей школы – подготовка специалистов нового типа: творчески мыслящих, универсально и высокообразованных, готовых к меняющимся социально-экономическим условиям, имеющих большой практический опыт уже к окончанию вуза.

Основные аспекты, на которые ориентировано современное образование – модульный подход при проектировании основных профессиональных образовательных программ, осуществление обучения в условиях сетевого взаимодействия вузов, увеличение количества часов в учебном плане, отведенных на практику студентов, т.е. практикоориентированность обучения.

В рамках проекта Московского городского психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет») является вузом-партнером Московского городского психолого-педагогического университета) нами ведется работа по апробации модулей профиля подготовки «Психология и педагогика начального образования» по направлению 44.03.02 - Психолого-педагогическое образование. Обучение студентов осуществляется в условиях сетевого взаимодействия Московского городского психолого-педагогического университета и вузов-партнеров.

Хотелось бы остановиться более подробно на том, каким образом может осуществляться сетевое взаимодействие образовательных организаций на примере нашего вуза:

- разработка единых модулей основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки бакалавров «Психолого-педагогическое образование» (Учитель

начальных классов) для вузов-партнеров, осуществляющих подготовку;

- разработка единых рабочих программ учебных дисциплин по модулям основной профессиональной образовательной программе. Анализ и обсуждение рабочих программ дисциплин с последующей доработкой;

- проведение встреч рабочей группы преподавателей, участвующих в апробации, с координатором проекта, заведующим кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогический университета Гуружаповым В.А.;

- проведение встреч рабочей группы преподавателей, участвующих в апробации, с учителями-супервизорами школ - участников проекта;

- проведение курсов повышения квалификации для педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата вузов-партнеров и т.д.

В частности на базе нашего вуза в июне 2015 года были проведены курсы повышения квалификации для педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) в рамках проекта.

В курсах повышения квалификации приняли участие преподаватели вузов и школ, участвующие в сетевом взаимодействии образовательных организаций высшего образования и баз практик на уровне начального общего образования) из ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», школ города Набережные Челны (МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4», МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 14», МАОУ «Лицей-интернат инновационных технологий № 36», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37 с углубленным изучением отдельных предметов», МАОУ "Лицей № 78 им. А.С.Пушкина", Негосударственное (частное) экспериментальное

образовательное учреждение «Гимназия им. В.В. Давыдова» и др.).

Апробация разработанной основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов), предполагающая практико-ориентированную подготовку педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия началась в 2014/15 учебном году, в том числе и в нашем вузе и длится уже четвертый семестр.

Разработчики проекта считают, что качество учителей, их готовность к профессиональной деятельности повысится благодаря формированию у выпускников компетенций, необходимых для реализации основной профессиональной образовательной программы в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) и Профессиональным стандартом педагога.

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ АПК В КУРСЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И.Е. Быстренина

Российский государственный аграрный университет – МСХА
имени К.А. Тимирязева», Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности изучения информационных технологий в научной и производственной деятельности магистрами аграрного вуза. Особое внимание уделено методам контекстного обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, аграрная наука, агропромышленное производство, контекстное обучение, научные исследования, решение задач.

TECHNOLOGY TRAINING AIC AWARE OF INFORMATION TECHNOLOGY

I.E. Bystrenina

Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural
Academy named after K.A. Timiryazev, Moscow, Russia

Abstract. In article some features of studying of information technologies in scientific and production activity by graduate students in the conditions of agrarian higher education institution are considered. Special attention is given to techniques of contextual teaching.

Key words: Information technologies, informatization, agrarian science, agro-industrial production, contextual training, scientific researches, solution of tasks.

Подготовка кадров агропромышленного комплекса в настоящее время занимает особое место в профессиональной подготовке. Это обусловлено непростой ситуацией на мировом рынке. В рамках данной статьи остановимся на рассмотрении технологической составляющей подготовки кадров АПК в курсе информационных технологий. Важным требованием к данной составляющей является его контекстный характер.

Контекстное обучение носит развивающий характер и представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития личности профессионала. Поэтому технологии должны быть направлены на реализацию этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности.

Магистрами по программе «Современные технологии полноценного питания животных и производства кормов» направления 36.04.02 – «Зоотехния» изучается дисциплина «Информационные технологии в науке и производстве». Данная дисциплина относится к дисциплинам общенаучного цикла. Трудоемкость ее составляет 3.0 зачетных единицы (108 часов).

Цель изучения дисциплины – формирование у студентов теоретических и практических знаний и приобретение умений и навыков в области информационных технологий для успешной профессиональной деятельности.

Остановимся на содержании данного курса у магистров РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. Отметим, что изучение предмета носит прикладной аспект. Об этом говорит уже название преподаваемого курса – Информационные технологии в науке и производстве.

Процесс изучения дисциплины носит контекстный характер [1]. Обучение проходит на лекционных и практических занятиях. В рамках выполнения практических работ магистр решает задачи

профессиональной направленности. Среди которых, статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования, подготовка вспомогательного материала к научным мероприятиям, работа с компьютерными программами животноводства и т.д. В ходе решения задач профессиональной направленности обучающийся знакомится с новыми возможностями MS Excel, КОРАЛЛ в научной и производственной деятельности. Перед преподавателем стоит задача – показать, как внедрение информационных технологий в научную и производственную деятельность приводит к сокращению временных затрат на обработку, анализ, хранение информации, а также других информационных процессов. Данный аспект внедрения информационных технологий находит отражение в экономике предприятия. Большую роль среди форм учебной деятельности играют практические занятия. Данные занятия способствуют осуществлению межпредметных связей, связи теории с практикой, развитию мыслительно-познавательной активности аспирантов, приобщению их к методам научного исследования. Например, обучающиеся в ходе изучения прикладных аспектов использования табличного редактора Excel при решении профессиональных задач выполняют следующие задания: «Представлена численность поголовья крупного рогатого скота в нескольких регионах РФ (тысяч): 90, 66, 106, 84, 105, 83, 104, 82, 97, 97, 59, 95, 78, 70, 47, 95, 100, 69, 44, 80, 75, 75, 51, 109, 89.

На основе указанной информации необходимо провести статистическую обработку данных: составить вариационный ряд; найти размах варьирования; найти среднее арифметическое; найти дисперсию; найти среднее квадратичное отклонение; найти моду; найти медиану. Задание такого типа предполагает использование различных функций рассматриваемого редактора». Данную задачу магистры выполняют и с использованием возможностей «Пакета анализа» Excel для нахождения числовых характеристик выборки и построения графического представления данных.

При изучении темы «Информационные технологии в агропромышленном производстве» магистры знакомятся с отраслевыми региональными системами информационного

обеспечения сельскохозяйственных производителей животноводства. Среди них и программа КОРАЛЛ.

Программа КОРАЛЛ, а точнее пакет программ, разработана для использования в сельском хозяйстве России и СНГ. Она автоматизирует ряд типовых задач в различных областях животноводства и растениеводства: расчёт и анализ рационов, оптимизация состава комбикормов и премиксов; планирование, ведение и анализ кормовой базы сельскохозяйственного предприятия; управление содержанием животных на ферме КРС, молочно-товарной ферме; диагностика болезней КРС, свиней, птицы, рекомендации по борьбе с болезнями; диагностика вредителей и болезней сельскохозяйственных культур, рекомендации по борьбе с болезнями и вредителями.

Данный пакет содержит программы расчета рационов и оптимизации кормления: КОРАЛЛ - Кормление молочного скота, КОРАЛЛ – Кормление выращиваемого скота, КОРАЛЛ – Кормление свиней, КОРАЛЛ - Кормление птицы, КОРАЛЛ – Кормление овец. Существует программа планирования и анализа кормовой базы: КОРАЛЛ – Кормовая база. По содержанию животных на Ферме КРС разработана КОРАЛЛ – Ферма КРС. Функции диагностики болезней, мер борьбы с ними включены в КОРАЛЛ – Болезни КРС, КОРАЛЛ - Болезни свиней, КОРАЛЛ - Болезни птицы, КОРАЛЛ – Болезни собак. Интерфейс всех перечисленных программ достаточно прост и удобен. Программы КОРАЛЛ в совокупности образуют единый комплекс логически взаимосвязанных программ. И вместе с тем каждая программа может использоваться независимо.

В процессе изучения дисциплины «Информационные технологии в науке и производстве» магистры должны увидеть основные направления информационного обеспечения аграрной науки и производства. В их числе формирование федеральной системы информационных ресурсов аграрной науки, доступных специалистам смежных отраслей науки; создание отраслевых региональных систем информационного обеспечения сельскохозяйственных производителей всех форм собственности и форм хозяйствования; включение этих отраслевых систем в территориальные региональные системы и сети для обслуживания сельских жителей, как в производственной, так и в социальной

сфере; обеспечение совместимости и взаимодействия мировых, федеральных, региональных, отраслевых и территориальных систем; научно-методологическое сопровождение концепции информатизации АПК и аграрной науки [2]. Рассматриваемые направления информатизации аграрной науки позволят системно подойти к решению вопроса информатизации всего агропромышленного комплекса.

Литература:

[1]. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения // Новые знания. 2002. № 3. С. 5-9.

[2]. Землянский А.А., Быстренина И.Е. Информационные технологии в науке и образовании: Учебник. М.: Изд-во РГАУ – МСХА, 2013. – 148 с.

[3]. Компьютерные программы для сельского хозяйства: [Электронный ресурс]. М. URL: [http:// korall-agro.ru/](http://korall-agro.ru/). (Дата обращения: 10.03.2016).

**ФЕНОМЕН ДЕПРИВАЦИИ ИНТЕРЕСА
К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Н.И. Евсюкова

Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых, Владимир, Россия

Аннотация. В данной статье автор анализирует проблему самообразования в подготовке педагогов в образовательном процессе вуза, как важной профессиональной компетенции.

Ключевые слова: самообразование, образовательный процесс, депривация интереса.

**THE PHENOMENON OF DEPRIVATION OF INTEREST
FOR SELF-EDUCATION OF STUDENTS – FUTURE
TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE
UNIVERSITY**

N.I. Evsukova

Vladimir state University named after Alexander Grigorievich and
Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia

Abstract. In this article the author analyzes the problem of self-education in the preparation of teachers in the educational process of the university, as the of professional competence.

Key words: self-education, education process, deprivation is of interest.

В связи с утверждением федерального государственного образовательного стандарта высшего образования актуализировалась проблема самообразования в подготовке высококвалифицированных педагогов, знатоков своего дела, способных постоянно самосовершенствоваться и активно участвовать в жизни общества. Самообразование студентов – будущих педагогов мы определяем как процесс, направленный на удовлетворение познавательной потребности, возможность реализации себя как личности, донесения знаний до обучающихся, обеспечения непрерывного социально-личностного развития. Депривация интереса к самообразованию студентов в образовательном процессе негативно сказывается в проявлении активности в научно-исследовательской, практической деятельности, формировании профессиональных компетенций.

На проблему депривации в образовательном процессе обращали свое внимание много ученых – Л.Н. Бережнова, С.В. Ваторопина, В.Ю. Грязнова, А.В. Крылова, О.М. Мишагина и др. Л.Н. Бережнова трактует депривацию в образовательном процессе как результат влияния внешних педагогических факторов на субъекта учебной деятельности, вызывающих аффективные переживания, невозможность самореализации [1]. С.В. Ваторопина, В.Ю. Грязнова указывают на не всегда объективное оценивание учебных достижений обучающихся, длительное

неудовлетворение их процессом обучения, что негативно сказывается на депривации когнитивной потребности и невозможности занять значимое место в группе сверстников.

Исследователь Крылова А.В. пишет о том, что депривация в образовательном процессе вуза негативно сказывается на психическом состоянии, вызывает ощущение лишения, безысходности. Она обусловлена невозможностью проявления активности самореализации, удовлетворения профессиональной потребности студента в период обучения [3].

На наш взгляд депривация интереса к самообразованию это система мотивационных предпочтений индивида, проявляющихся: в слабо развитых познавательных потребностях, в неумении организовать образовательный процесс по самостоятельному приобретению знаний и реализации их на практике, в непроявлении признаков волевой активности в деятельности, несформированной педагогической направленности и, как результат, неготовность к профессиональному труду.

Мюнстерберг Г. писал о том, что самообразование педагога дает возможность расширять перед обучающимся широкие перспективы науки [4, С. 312].

Большинство ученых (Баранников А.П., Ильин В.С., Казаренков В.И., М.Л. Князева, Щукина Г.И. и др.) определяют самообразование как проявление интереса к самостоятельному приобретению знаний, как творческий процесс. Знания, эрудиция студентов являются показателями проявления интереса к самообразованию и факторами, определяющими его возможности в педагогической деятельности. Ученые выдвигают на первый план ориентацию студентов на самообразование как необходимый вид деятельности учебного процесса вуза.

В.И. Богословский в своем исследовании обращает внимание на необходимость становление субъектов образовательного процесса в педагогических вузах как конкурентоспособных профессионалов. Ученый указывает на необходимость научного сопровождения в педагогическом университете. По мнению Богословского В.И., научное сопровождение – это целостная система компонентов образовательного процесса (научно-методического; информационного; организационно-управленческого),

направленных на решение задач теоретического и практического уровня, нахождение связи научно-исследовательской деятельности и оптимальных условий профессионального становления [2].

Нам импонирует данная концепция ученого, и мы считаем, что поддержка научного сопровождения студентов - это непрерывный образовательный процесс, который направлен на развитие интереса к самообразованию.

Профилактика депривации интереса к самообразованию у студентов основана на организации их процесса самостоятельной работы, способствующей становлению профессиональной компетентности будущего педагога. Это система организации связи научно-исследовательской деятельности (проведение практических исследований, участие в научно-практических конференциях, публикации статей в научных журналах и т.д.), самостоятельной работы студентов в образовательном процессе (организация самоподготовки к практическим занятиям, участие в студенческих научных сообществах, организация самоуправления на семинарских и практических занятиях и др). Самостоятельная работа является деятельностью студента, как по заданию преподавателя, так и по собственной инициативе, направленной на закрепление, расширение и углубление получаемых знаний, умений и навыков, на выработку навыков самостоятельного активного поиска новых дополнительных знаний, на подготовку к предстоящим занятиям.

Литература:

[1]. Бережнова Л.Н. Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе. СПб., 2003. С. 87.

[2]. Богословский В.И. Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08.СПб., 2000. – 370 с.

[3]. Крылова А.В. Проблема преодоления депривации у студентов в условиях адаптации к новой культурно-образовательной среде // Развитие адаптационного потенциала личности в условиях современной России и изменяющегося мира : материалы междунар. науч.-практ. конф., Астрахань, 26-27 апр. 2010 г. / Астрахан. гос. ун-т. Астрахань, 2010. С. 97-101.

[4]. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. 3-е издание, исправленное. Москва : Совершенство, 1997. – 320 с.

**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ К МАРКЕТИНГОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

С.К. Гуськова

КУОС ИСГО ГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос компетентностного подхода в освоении программ магистратуры и бакалавриата, где одним из ключевых курсов для освоения является "Маркетинг в сфере образования", обеспечивающий квалификацию конкурентоспособного специалиста в области образования в условиях рыночной экономики.

Ключевые слова: маркетинг в сфере образования, программы подготовки магистров и бакалавров образования.

**METHODOLOGICAL PREPARATION OF MARKETING
ACTIVITIES IN THE FIELD OF EDUCATION**

S.K. Guskova

KUOS ISGO GBOU VO MPGU, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the competence approach in the development of the programs of bachelor and master, where one of the key courses for the development is "Marketing in education", providing the qualification of a competitive specialist in the field of education in the conditions of market economy

Key words: marketing in education, training bachelors and masters of education.

Сегодня в условиях рыночной экономики доминирующим механизмом управления образовательной организацией необходимо рассматривать маркетинговый подход, как обеспечивающий интеграцию усилий административного и педагогического персонала, направленную на удовлетворение потребностей населения, хозяйствующих субъектов и государства в образовательных услугах различного типа и вида посредством

обмена, - считает А.А. Танцев [4, С. 256]. Формирование и совершенствование компетенций, связанных с осуществлением маркетинговой деятельности в сфере образования может быть обеспечено через реализацию профессиональных программ. К таким программам относится программа «Маркетинг в сфере образования», являющаяся инструментом для повышения профессиональной компетенции. Программа является междисциплинарной и межфакультетской, что может заинтересовать потенциальных слушателей. А для вуза создание и использование таких программ становится формой адаптации университета к меняющимся условиям объявляются внутренним предпринимательством (Б.Р. Кларк).

Статус ведущей цели при реализации профессиональной программы принадлежит необходимости формирования и совершенствования у обучающихся с функциями и содержанием маркетинга и особенностями его применения в образовательных организациях, подготовке педагогов образовательных организаций в направлении обеспечения эффективности их деятельности. Актуальна подготовка руководителей и ведущих специалистов высокопрофессионального уровня, владеющих маркетинговыми технологиями на основе корпоративного управления, способных проектировать современную деловую среду и успешно действовать и конкурировать на отечественном и мировом рынках образовательных услуг. Изучение данного курса позволит получить представления о службе маркетинга, специфике маркетинговой деятельности в образовательных организациях, приобрести умение использовать информацию о ситуации на рынке образовательных услуг и навыки применения методов сбора и обработки информации, получаемой в результате маркетинговых исследований.

Если обратиться к ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» и 050400 «Психолого-педагогическое образование», то магистры по данному направлению должны быть подготовлены к решению различных профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью программы магистратуры и видами профессиональной деятельности, что, безусловно, связано с деятельностью по управлению маркетингом в образовательной

организации в целях ее продвижения на рынке образовательных услуг. Подготовка бакалавров также может предполагать введение в учебный план курса по «Маркетингу в сфере образования», так как, например, во ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») в характеристике профессиональной деятельности говорится, что объектами профессиональной деятельности бакалавров наряду с другими являются образовательные системы. А во ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») одной из задач ставится организация посредничества между обучающимися и социальными институтами. В целом можно сделать вывод, что в управлении развитием образовательных систем и взаимодействием социальных институтов необходима специальная подготовка бакалавров по вопросам маркетинговых технологий в сфере образования, что, безусловно, в дальнейшем будет способствовать продвижению образовательных организаций на рынке образовательных услуг. Готовность использовать современные технологии менеджмента, способность к определению потенциальных партнеров и к организации взаимодействия специалистов образовательной организации, а также способность разработать концепцию и программу развития организации на основе маркетингового исследования в области рынка образовательных услуг - это то, что объединяет подготовку специалистов разного уровня сферы образования в современных условиях рыночной экономики. В связи с этим выводом актуальным является введение в учебный план маркетингового образования в целях освоения технологий продвижения образовательных организаций на рынке образовательных услуг.

Формированию заявленных во ФГОС компетенций будет способствовать система практико-ориентированных занятий и пакета заданий для самостоятельной работы слушателей, направленных на освоение умений адаптировать общие теории и методики к маркетингу в сфере образования; анализировать внешние и внутренние факторы, определяющие положение образовательной организации на образовательном рынке и перспективы ее развития; осуществлять маркетинговые

исследования, направленные на изучение рынка образовательных услуг.

В задачи курса по «Маркетингу в сфере образования» входит: изучение теоретических основ маркетинга в сфере образования (современной концепции маркетинга; системы информационного обеспечения маркетинга; принципов разработки стратегий и программ маркетинга; основ формирования товарной, ценовой, сбытовой и коммуникационной политики образовательной организации; специфики маркетинговой деятельности на рынке образовательной продукции); приобретение способности принимать и аргументировать решения в меняющейся рыночной ситуации. Результатом освоения курса должны быть проявления у слушателей таких характеристик личных профессионально-значимых приобретений, которые проявляются и могут быть диагностически выявлены.

Среди критериев эффективности овладения курсом по маркетингу отметим:

1. Изменение качества ответов слушателей по обсуждаемым вопросам: широта и глубина суждений, их последовательность, логичность, аргументированность.

2. Появление у слушателей собственных вопросов, что является свидетельством проявления заинтересованности, желания разобраться в поставленных вопросах и проблемах.

3. Появление у слушателей устойчивого интереса к рассматриваемым проблемам.

4. Повышение активности в процессе обучения - участие слушателей в подборе материалов и презентации собственного опыта, участие в обсуждениях вопросов.

5. Измерение объема освоенного материала на основе анализа выполнения домашних заданий.

6. Результаты выходного анкетирования, проводимого руководителем образовательной программы.

В структуре и содержании дисциплины выделены 5 основных тем, раскрытие которых позволяет сформировать основные знания и умения, обеспечивающие развитие необходимых компетенций (см. табл.):

Таблица. Программа «Маркетинг в сфере образования»

№	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
1.	Социокультурная сущность и содержание маркетинга	Теоретические основы современного маркетинга. Концепции маркетинга. Маркетинг в сфере услуг. Маркетинг интеллектуальной собственности. Маркетинг и современное общество.
2.	Маркетинг в сфере образовательных услуг	Сущность и содержание маркетинга в системе образования. Маркетинговая среда образования. Сегментирование рынка образовательных услуг. Изучение потребителей образовательных услуг.
3.	Маркетинговые исследования как инструмент формирования образовательной стратегии	Методологические основы исследований в сфере маркетинга. Основные направления маркетинговых исследований.
4.	Инструменты маркетинга в управлении развитием образовательной организации	Технология разработки стратегии образовательной организации. Выбор стратегии образовательной организации. Инструменты продвижения образовательных услуг и продуктов.
5.	Управление маркетинговой деятельностью в образовательной организации	Проблема качества и конкурентоспособности образовательных услуг. Проект образовательной услуги. Модель взаимодействия вуза с рынком образовательных услуг. Маркетолог образовательной организации.

Все перечисленные темы «Программы» обеспечивают формирование необходимых компетенций работников образования, так как предполагают теоретическую и практическую подготовку по овладению культурой мышления, обобщения, анализа, восприятия информации и ее переработки.

Литература:

[1]. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. - М.: Изд. Дом Гос.Ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 240с.

[2]. Приказ Минобрнауки РФ от 16.04.2010 № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» // СПС «Консультант Плюс».

[3]. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 « 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» //«Российская газета» от 04.02.2015. № 21.

[4]. Танцев А.А. Организационно-педагогические условия реализации маркетингового подхода в управлении образовательным учреждением: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2002.

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В
РОССИИ**

О.С. Амосова

Владимирский юридический институт ФСИН России,
Владимир, Россия

Аннотация. Накопленный более чем за 100 лет опыт работы внешкольного образования в нашем государстве может быть использован и в настоящее время. Статья посвящена рассмотрению основных этапов развития и становления системы дополнительного образования обучающейся молодежи в России.

Ключевые слова. Дополнительное образование, воспитание, образовательный процесс, социализация, когнитивность, детерминация, квинтэссенция.

THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' FURTHER EDUCATION IN RUSSIA

O.S. Amosova

The Vladimirskiy legal Institute FSIN of Russia, Vladimir,
Russia

Abstract. We have more than 100 years of experience of out-of-school education which can be used at the present time, therefore. The aim of this study is the identifying of the main stages of formation and development of system of additional education of students in Russia.

Key words: additional education, educational process, socialization, cognateness, skills determination.

Социальный институт дополнительного образования обучающейся молодежи сформировался и работает в России более 100 лет. На различных этапах исторического онтогенеза через социальный заказ определились закономерности развития, как внешкольной работы, так и дополнительного образования молодежи в целом. Уже более 20 лет в России функционирует система дополнительного образования обучающейся молодежи в новой воспитательной парадигме.

На наш взгляд дополнительное образование можно трактовать как симбиотическое составляющее, выходящее за рамки базового образования и позволяющее индивиду обрести и реализовать потребности в когнитивном труде и креативности через максимальную самореализацию, профессиональную и личностную социализацию.

Образование – это процесс целенаправленной передачи культурного архитипа многими поколениями, выступающее как основополагающий фактор эволюции социума. Чем глобальнее эта эволюция, тем значительнее и объемнее образовательная система, реализующаяся в социуме. Аргументация данному постулату – генеалогия российского образования. Основополагающим

условием становления и эволюции перспективного педагогического явления – системы дополнительного образования молодежи – является анализ истории.

Квинтэссенцией дополнительного образования как структурной части общего образования, позволяющей обучающимся приобрести первичную потребность в когнитивности и креативных делах, реализовать себя лично и профессионально является феноменальный процесс избранного человеком освоения компетенций, ценностных символов и ориентаций, направленных на удовлетворение интересов личности, ее самодетерминации, выходящей за рамки стандарта общего образования.

Представители психолого-педагогической науки: Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. и др. трактуют дополнительное образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ [3, С.47]. Сам термин «дополнительное образование» появился в начале 90-х годов XX в. Система дополнительного образования в России формировалась из уникальных отечественных форм внешкольного воспитания. Первые организованные формы внеурочной работы с молодежью, по мнению специалистов, появились в 30-х годах XVIII столетия. В это время воспитанниками Шляхетского кадетского корпуса в Петербурге был организован литературный кружок.

Неоценимый вклад внесли представители прогрессивной интеллигенции: П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов и др. в вопросах создания первых клубных объединений, спортивных площадок, летних оздоровительных колоний, явившихся факторами развития социализации молодежи.

В предвоенные годы приоритет в области дополнительного образования отдавался спортивным занятиям, ранее считавшимися «неинтеллигентными». Активно создаются футбольные и теннисные клубы, гимнастические организации. Примером могут служить так называемые «потешные» организации (в память игр Петра I), «соколы» (по типу чешских организаций) и «бойскауты» (по английскому образцу) [1, С. 35].

После Октябрьской революции 1917 г. начинается расцвет дополнительного образования, которое было включено в общую

систему народного просвещения. В 1930-е гг. термин «внешкольное образование» был заменен «внешкольным воспитанием». Начало 40-х гг. XX в. представлены активной деятельностью молодежи, педагогов и общественных организаций Москвы, которые прилагали все усилия для помощи фронту. В 1950-60-е гг. создается разветвленная и высокоразвитая инфраструктура учреждений дополнительного образования. Появляются новые прогрессивные формы работы с обучающейся молодежью, развивающие ее познавательные интересы, формируется уважительное отношение к знаниям и науке. Повсюду распространяются технические клубы и кружки, в содержание работы которых входят «новые науки»: радиоэлектроника, автоматика, телемеханика, биохимия, генетика, космонавтика. Таким образом, 70-80-е гг. XX в. являются периодом наивысшего развития учреждений дополнительного образования, являющихся составной частью социума.

Подводя итог всему выше сказанному, всю историю создания и развития учреждений дополнительного образования в СССР можно разделить на несколько этапов. Первый этап – 1918-1939 гг. – этап становления основных видов учреждений дополнительного образования. Второй этап – 1939-1960-е гг. – была разработана нормативно-правовая база системы учреждений дополнительного образования. Третий этап – 1960-1984-е гг. – характеризуется значительным количественным ростом учреждений и началом поиска новых направлений развития. Четвертый этап – 1984 – 1992-е гг. – формирование предпосылок к трансформации учреждений дополнительного образования.

21 декабря 2012 г. был принят новый закон «Об образовании в Российской Федерации», который определил дополнительное образование как сферу освоения личностно-значимого, ценностно наполненного индивидуального опыта, добровольно избранной образовательной деятельности, помогающей молодым людям в профессиональной детерминации, способствующей реализации их сил и компетенций.

Таким образом, базовыми задачами современного дополнительного образования является подготовка молодежи к осознанному определению своей витальной позиции и

формирование среды для активной самореализации личности [2, С. 58].

Литература:

[1]. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. Уч. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: Просвещение, 2004. С. 9-54.

[2]. Голованов В.П. Ценности дополнительного образования детей на современном этапе // Воспитание школьников. 2010. № 8. С. 57-62.

[3]. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. Учебник для студ. колледжа. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. С.12.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ
ПРОФИЛЯ «ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА»)**

И.А. Руднева

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

Аннотация. Представлено описание современных образовательных технологий, используемых в профессиональной подготовке бакалавров профиля «Психология и социальная педагогика». К их числу мы относим проектный метод обучения, метод проблемного обучения, игровые технологии, технологию модерации, творческие технологии.

Ключевые слова: социальная педагогика, студент, профессиональная подготовка, образовательные технологии.

**FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION OF
TEACHERS AT THE UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF A
PROFILE "PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY")**

I.A. Rudneva

Volgograd state socio-pedagogical University, Volgograd, Russia

Abstract. The modern educational technologies used in training of future psychologists and social pedagogues are described. They are a project teaching method, method of problem-based learning, gaming technology, the technology of moderation, creative technologies.

Key words: social pedagogy, students, training, educational technologies.

В современном социально-педагогическом образовании в России уже пройдены важные этапы в разработке теоретических и организационных основ профессиональной подготовки будущих специалистов. В системе профессионального образования утверждена специальность «Социальная педагогика», принят Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Психолого-педагогическое образование». В профессиональной социально-педагогической деятельности также были свои изменения – введены должности педагога-психолога, социального педагога в образовательных и социозащитных учреждениях, утверждена квалификационная характеристика социального педагога. Активно развивается психологическая теория, а также социальная педагогика – относительно новая отрасль педагогической науки. Таким образом, были заложены основы профессиональной деятельности крайне востребованных современным обществом специалистов и системы профессиональной подготовки таких педагогов в вузе.

В научно-педагогических исследованиях активно используется термин «профессиональная подготовка». Обобщение различных подходов к его трактовке позволяет под профессиональной подготовкой понимать процесс формирования готовности будущего специалиста к определенному виду профессиональной деятельности, посредством овладения им целесообразной совокупностью общих и специальных компетенций, а также образовательный результат. Анализ опыта профессиональной подготовки в России и за рубежом позволил выделить современные образовательные технологии социально-педагогического образования, позволяющие эффективно решать поставленные задачи. К их числу мы относим проектный метод обучения, метод проблемного обучения или кейс-метод,

технологии использования игровых методов, технологию модерации, использование творческих технологий.

Под проектным обучением понимается такой «тип обучения, для которого характерно включение студентов в той или иной форме в реальную профессиональную психолого-педагогическую и социально-педагогическую деятельность, в процессе которой достигаются как практические, так и учебные цели» [2, С. 67]. Проектный метод обучения в вузе создает условия для актуализации у студентов знаний смежных дисциплин, имеет практикуемую направленность, позволяет студенту апробировать наличествующие знания на практике. Разработка и реализация учебного проекта осуществляется студентами самостоятельно или в группе. Целевую группу составляют различные половозрастные и социальные категории населения дети и подростки, семья, пожилые люди, ученические коллективы, т.д. Проектная деятельность осуществляется всегда в творческом взаимодействии с другими студентами, преподавателями, педагогами образовательных учреждений и специалистами социальных служб. Образовательные результаты во многом определяются степенью индивидуальной включенности, инициативности, самостоятельности и ответственности студента за качество собственного обучения. Включаясь в реальный процесс психолого-педагогической и социально-педагогической работы, студенты критически оценивают свой актуальный уровень подготовки профессионально-педагогической подготовки в связи с анализом качества проекта представителями целевой группы, практикующими специалистами – педагогами-психологами, социальными педагогами, администрацией учреждения, другими студентами, преподавателем. Крайне важен и самоанализ, самооценка проекта и своей роли в нем.

Научные основы разработки и применения технологии проблемного обучения отражены в работах А.В. Брушлинского, И.Я. Лернера, Э.А. Михайловой, В.Я. Платова, Л.В. Путляевой, А.И. Сидоренко, П.С. Шеремет и других. Технологии проблемного обучения (кейс-метод) ориентирован на разработку специальных условий, в которых обучающимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию. Описание данной ситуации одновременно отражает не только какую-либо практическую

проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо освоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема – учебная задача, как правило, не имеет однозначных решений. Кроме того, технология проблемного обучения применяется и в целях приобретения студентами нового знания, изучения аспектов социальной реальности еще наукой не осмысленных. Для профессиональной деятельности педагога-психолога, социального педагога представляет особую ценность.

Игровые технологии широко применяются в образовательном процессе и взрослых и детей. Игра – это особый вид деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального продукта, в игре значение имеет процесс. Человек обязательно играет в детстве. Причем именно этот этап чрезвычайно важен для развития и формирования внешнего и внутреннего облика человека. Д.Б. Эльконин отмечает, что игра оказывает влияние на психическое развитие ребенка в четырех аспектах – способствует развитию мотивационно-потребностной сферы, позволяет преодолевать познавательный «эгоцентризм», создает условия для развития идеального плана действия и развития произвольности действий. Игра является пространством «внутренней социализации» личности, средством усвоения социальных установок. Игра создает свободу личности в воображении, удовлетворяет фундаментальные потребности личности в самоопределении и самореализации.

Игровые образовательные технологии активно применяются в период дошкольного детства, когда игра является ведущим видом деятельности. К третьему году жизни ребенок знакомится с человеческими отношениями, открывает свои переживания, начинает ориентироваться в эмоциях и чувствах, овладевает ролевой игрой. Игровая деятельность взрослых основывается на рефлексии и активных поисковых действиях в процессе учебной деятельности. Обучающиеся, включаясь в учебную игру, общаются по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета, что запускает рефлексивные, поисковые, мыслительные и организационные процессы обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под модерацией понимается форма обучения взрослых,

позволяющая использовать внутренние резервы каждого участника. На занятиях в вузе, организуемых в режиме модерации, роль преподавателя сводится к тьюторской, т.е. к функции организатора и равноправного участника учебного процесса, консультирующего по ходу подготовки занятия, по содержанию, методам и формам проведения занятия [1]. Студентам предлагается самим изучать, структурировать учебный материал, определять логику и последовательность выполнения заданий, а также выбирать формы и методы ведения занятия с элементами микропреподавания, оценивать степень участия других студентов и выставлять рейтинговые баллы. Цели применения модерации заключаются в обеспечении эффективного управления работой студентов на занятии, максимально полном вовлечении каждого студента в образовательный процесс, в поддержании высокой познавательной активности обучающихся на протяжении всего занятия, а также в гарантированном достижении целей обучения. Использование технологии модерации направлено на вовлечение в обучение каждого студента, на заинтересованное и мотивированное освоение профессиональных компетенций. Эта сложная задача успешно решается через организацию групповой работы студентов, через работу в парах, мини-командах или малых группах, а также работу целой группы. Именно в группе возникает эффект взаимостимулирования, эффекты соревнования и поддержки, обучающиеся осуществляют анализ и оценку действий друг друга, обогащая собственный опыт, выступая в роли обучающихся и обучаемых попеременно.

Значение творчества как в профессиональной психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности, так и в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов и социальных педагогов, трудно переоценить (работы В.В. Елисейевой, Л.Д. Лебедевой, Е.В. Терелянской, др.). Искусство таит в себе огромные коррекционно-развивающие возможности и оказывает воздействие на интеллектуальную, эмоционально-чувственную, двигательную сферы, способствует формированию эстетического восприятия и развитию личностных качеств. Включаясь в творческую деятельность, испытывая определенные психоэмоциональные состояния, проживая ситуации, моделирование которых позволяет приобрести навык

практической профессионально-педагогической деятельности и собственной креативности, студенты получают возможность изменяться. Организация занятий со студентами включает овладение творческими методами художественно-творческой, коррекционно-реабилитационной и социально-адаптационной работы, направленной на решение разнообразных проблем детей и взрослых.

Таким образом, современные образовательные технологии – проектный метод обучения, метод проблемного обучения или кейс-метод, технология использования игровых методов, технология модерации, использование творческих технологий – обладают серьезным потенциалом в деле профессионально-личностного становления будущих педагогов-психологов и социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе педвуза.

Литература:

[1]. Бородаева Л.Г., Руднева И.А. Социальное воспитание студентов в процессе профессиональной подготовки // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: колл. монография. Ульяновск: Изд-во SIMJET, 2015. С. 136-149.

[2]. Черников В.А. Подготовка будущих социальных педагогов к посреднической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Перемена, 2006. – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.В. Тимченко

ВА РВСН имени Петра Великого, Балашиха, Московская
область

Аннотация. В статье рассматриваются сложности формирования личностных качеств у будущих военных специалистов.

Ключевые слова: компетенции, профессионально-важные качества, готовность.

FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES FUTURE MILITARY SPECIALISTS

V.V. Timchenko

VA RVSN named after of Peter the Great, Balashikha, Moscow region

Abstract. The article discusses the complexity of development of personal qualities of future military specialists.

Key words: competence, professional-important quality, readiness.

Образование, полученное человеком в вузе, и опыт практической деятельности формируют его профессионализм. Человек становится профессионалом не сразу, проходя определённые этапы и ступени в ходе обучения и профессиональной деятельности, применяя полученные сначала в вузе, а затем непосредственно на рабочем месте знания, умения, навыки и личностные качества, определенные спецификой выполняемых задач.

В образовательных программах в качестве результатов обучения рассматриваются компетенции, определенные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), квалификационных требованиях (КТ) к военной профессиональной подготовке выпускников (ВППВ) [2].

Результаты анализа существующих подходов и технологий формирования компетенций [3, 4, 6] свидетельствуют о ряде проблемных вопросов: отсутствует однозначное определение понятия, структуры и объема компетенций, как результатов образования (обучения); существуют различные способы формирования как набора компонентов компетенций (знаний, умений, навыков), так и оценочных средств; применяются различные варианты модельных конструкций компетенций.

Эти конструкции, в виде паспорта компетенции, наполняются, как правило, знаниями, умениями и навыками, перечень которых не всегда соответствует сущности и содержанию описываемой компетенции. При этом ни один из подходов (знаниевый, квалификационный, описание конкретных работ, стандарты производительности и др.) так и не стал

универсальным инструментом для формирования компетенций, оценки результатов образования.

Кроме этого, личностные качества, входящие в состав компетенций, как правило, не определяются и не описываются. И хотя в военных вузах реализуется система формирования командно-методических навыков и навыков воспитательной работы, их сопряжение с формируемыми компетенциями осуществляется в основном за счет опыта и желания офицеров курсового звена и профессорско-преподавательского состава.

Профессионально важные качества (ПВК) - это качества субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на ее эффективность по основным показателям. Таковыми являются индивидуальные особенности психических процессов и функций, характеристики направленности личности, общесоматические или нейродинамические свойства [5].

При формировании компетенций утрачено одно из следующих начал: нравственное воспитание будущих офицеров должно осуществляться постепенно, планомерно, с учётом возраста и развития воспитанников. Каждое новое качество, моральное правило должно вытекать из предыдущего опыта их формирования.

Сегодня проводится работа по анализу существующей системы подготовки военнослужащих по программе военного образования высшего образовательного учреждения; разрабатывается педагогическая технология, содержания и технологий достижения профессиональной зрелости курсантов; разрабатываются организационно-педагогические условия формирования профессионально важных качеств у курсантов в военном образовательном учреждении высшего образования; разрабатываются предложения по формированию профессионально важных качеств у курсантов в военном образовательном учреждении высшего образования.

Для обучаемого так же необходимо создавать условия, в которых он как можно быстрее начнет самостоятельную продуктивную деятельность. В этом случае ему наоборот необходимо создавать затруднения и ставить его в нестандартные, и даже экстремальные, ситуации для развития у него необходимых профессионально-важных и личностных качеств командира.

Успешное преодоление ситуаций, трудностей выступает существенной предпосылкой эффективности деятельности офицера после окончания вуза [1].

Все это позволит объединить профессионально важные качества курсантов с компетенциями, и покажет как при соответствующей коррекции взаимосвязанных макро характеристик военнослужащего (индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность) изменится формирование компетенций.

Литература:

[1]. Дробот И.С. Конструктивный подход к формированию компетенций в военном вузе// *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2015. №2. С. 72-77.

[2]. Звонников В.И., Чельщикова М.Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 30 с.

[3]. Ребрин О.И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ. Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур», 2012. – 24 с.

[4]. Сенашенко В.С. О переход высшей школы на новые образовательные стандарты // *Alma-mater* (Вестник высшей школы). 2013. № 8. С. 6-14.

[5]. Шадриков В.Д. Способности человека. М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с.

[6]. Якимова З.В., Николаева В.И. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз // *Высшее образование в России*. 2012. № 12. С. 13–22.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Г.Д. Кузнецова
МПГУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье обозначены проблемы организации, содержания и проведения педагогической практики. Определены условия достижения более высоких результатов педагогической практики такие как: учет индивидуальных особенностей студентов, их психолого-педагогическая, методическая и предметная подготовленность, психологический настрой и готовность методистов своевременно оказать необходимую квалифицированную поддержку практикантам.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогические способности, компетенции, профессиональная деятельность, педагогический такт, педагогический этикет.

TEACHING PRACTICE AS A CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS

G.D. Kuznetsova
Moscow pedagogical state University, Moscow, Russia

Abstract. The article outlines the problems of organization, content, and pedagogical practice. The conditions for achieving higher results of teaching practice such as individual characteristics of students, their psychological-pedagogical, methodological and substantive preparedness, mental attitude and the willingness of Methodists in a timely manner to provide the necessary professional support to the trainees.

Key words: pedagogical practice, pedagogical abilities, competence, professional activity, pedagogical tact, pedagogical etiquette.

Педагогическая практика в вузе является обязательным

компонентом подготовки студентов к профессиональной деятельности и является одной из форм профессионального обучения в вузе. В процессе практики формируются профессионально значимые качества, педагогические способности и компетенции.

Рассмотрим основные задачи практики и трудности, которые возникают в процессе ее реализации. Начало профессиональной деятельности в рамках учебного процесса сопряжено с рядом сложностей, с которыми сталкивается практикант. Если рассмотреть начало данной деятельности с философско-педагогической точки зрения, то мы увидим, что для студента переход от учебной деятельности к профессиональной связан с кризисным этапом, т.к. происходит смена деятельности с учебной на профессиональную. В педагогике рассматриваются кризисные периоды развития личности и при внимательном анализе мы обнаруживаем, что на каждом из этапов присутствует смена деятельности, поэтому следует считать правомерным кризисным периодом перехода обучающихся из статуса студента в статус практиканта.

Период адаптации у студентов протекает неодинаково и здесь сказывается опыт учебной деятельности, коммуникативные навыки, умение быстро перестроиться с одной работы на другую, способность чувствовать коллектив, группу и отдельных учеников, самообладание. Обычно хорошо успевающие студенты лучше справляются с задачей адаптации к новым условиям работы в школе в качестве учителя, хотя встречаются случаи, когда и успешные студенты оказываются в ситуации растерянности и неуспеха, здесь задача методиста заключается в том, чтобы понять причины плохой работы студента и помочь эффективно его включению в практику. Причин может быть несколько: отсутствие опыта взаимодействия с большим количеством людей, неумение связать теоретические знания с практической деятельностью, отсутствие взаимопонимания между студентом и методистом или классным руководителем, отсутствие или слабая сформированность педагогического такта, неразвитость чувства сопереживания ученику, понимания педагогической ситуации, неспособность самостоятельно решить возникшую проблему или конфликтную ситуацию. У студентов с пробелами или

недостаточными знаниями теории добавляется еще и нехватка практических навыков. Эти вопросы решаемы в случае устранения их причин.

Обратимся к основным составляющим педагогической практики. Содержание педагогической практики представлено различными видами деятельности: работа в качестве учителя предметника, классное руководство, работа с родителями учеников, экспериментальная деятельность, в случае, если студент проводит исследования, необходимые для курсовой или дипломной работы, а также внеурочная и досуговая работа. Цель любой педагогической практики - приобретение положительного опыта профессиональной деятельности, совершенствование педагогических знаний, развитие представлений о современном образовательном учреждении, педагогическом коллективе, функциональных обязанностях учителя, формирование профессиональных качеств у будущих педагогов, а также формирование устойчивого интереса к педагогической работе, творческого отношения к профессиональным обязанностям.

Важным в ходе практики является задача формирования умений, связанных с диагностикой знаний, уровня воспитанности, индивидуальных и возрастных особенностей отдельных учащихся и целой группы. Значимым является также и формирование проективных умений, осуществляемых через планирование уроков, внеклассных мероприятий, собраний. В ходе практики ставятся также задачи развития организаторских и коммуникативных навыков студентов.

Содержание и структура педагогической практики ориентированы на формирование личности будущего учителя, реализацию теоретических знаний в профессиональной деятельности, формирование педагогических умений и компетенций, наблюдение и анализ педагогического опыта лучших учителей. Во время практики студентам дается возможность использовать полученные знания по профилирующему предмету и дисциплин психолого-педагогического цикла, получить целостное представление о педагогическом процессе, формах, методах и приемах работы. В практику включены такие составляющие педагогической деятельности как цель, содержание, функции, контроль. Ее объем

определяется федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Установочная конференция, проводимая перед началом практики, нацелена на обозначение задач перед студентами, содержания, обязанностей, сроков и состава документации, знакомство с базами практик. Доброжелательная атмосфера и деловой настрой конференции играют важную роль в подготовке студентов к прохождению практики. Практиканты должны чувствовать поддержку и не бояться допустить ошибки. Боязнь в процессе педагогической практики сделать неправильно, лишает студентов творческого подхода и самостоятельности, действуя по шаблону, они часто разочаровываются в педагогической работе и как следствие – не удовлетворены практикой, а нередко и последующим отказом от выбранной специальности. Там же, где студенту предоставляется возможность творческого воплощения идей, при умелой корректировке методиста или учителя, остается хорошее воспоминание о педагогической практике и желание работать в профессиональной сфере. При этом у таких студентов оценка за практику, как правило, отличная.

В результате проведенного анкетирования среди студентов, были выявлены проблемы, с которыми сталкиваются студенты в ходе практики. Наиболее частым является проблема большого количества документации, которую необходимо представить для отчета, отсутствие опыта работы с детским коллективом, недостаточность теоретических знаний, методов и технологий работы в учебной и воспитательной деятельности. Указывается и проблема коммуникации, как с детским коллективом, так и с учителями. Чаще всего это связано со страхом получить отрицательный отзыв по выполненной работе, нежеланием самостоятельно разработать урок или воспитательное мероприятие, так как возникает боязнь сделать неправильно. Анализ и обработка полученных результатов анкет показал, что большинство студентов с желанием выходят на практику, но столкнувшись с трудностями, без своевременной и адресной поддержке наставников, остаются неудовлетворенными ее прохождением. Большое значение имеет школа, в которую распределяется студент, если в школе со всей ответственностью относятся к работе с практикантами, то и отдача от студента

большая, там же, где работа пущена на самотек, то появляется разочарованность, усталость, нежелание продолжать работу в педагогической сфере.

В результате деятельности студентов во время педагогической практики выявилась и еще одна проблема. Некоторые студенты приходят в школу в одежде не соответствующей образу учителя, что свидетельствует о слабом уровне этикета. Данная проблема заключается в отсутствии работы в этом направлении со стороны преподавателей вуза. Сейчас достаточно распространенное явление, когда студенты на занятия приходят в спортивной, домашней и другой неофициальной одежде. У студентов, таким образом, формируется неправильный вкус и привычки. Поэтому в данном направлении необходимо работать не тогда, когда студент вышел на практику, а на протяжении всей учебной работы в вузе.

Подводя итог вышесказанному, можем сделать вывод, что для достижения более высоких результатов прохождения педагогической практики будущими педагогами, необходимо учитывать: индивидуальные особенности студентов, их психолого-педагогическую, методическую и предметную подготовленность, психологический настрой и готовность методистов своевременно оказать необходимую квалифицированную поддержку практикантам.

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Тимохина

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
Орёл, Россия

Аннотация. В статье раскрываются современные общемировые и специфические тенденции, наблюдающиеся в профессиональной подготовке социальных педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, тенденции, вуз, дети с особыми адаптивными возможностями, инклюзивное образование.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

T.V. Timokhina

Orel state University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia

Abstract. The article describes the current global and specific trends in the training of social teachers to work with children with special adaptive capabilities in the university.

Key words: training, trend, university, children with special adaptive features, inclusive education.

Экономическое и социальное развитие Российской Федерации требует наличия высококвалифицированных, грамотных, опытных субъектов профессиональной деятельности в различных ее сферах. Меняющиеся требования к субъекту деятельности вносят коррективы в процесс профессионального становления, что вызывает необходимость выделения современных тенденций, существенно влияющих на профессиональную подготовку социального педагога. Вычленение и анализ тенденций в профессиональной подготовке в условиях инклюзивного образования является актуальной научно-практической задачей обеспечения концептуального, теоретического и практического обеспечения данного процесса.

Тенденции профессиональной подготовки специалистов во взаимосвязи с социальными требованиями общества были рассмотрены в работах: Ю.К. Бабанского, В.С. Бабаскина, В.И. Байденко, В.Г. Бочаровой, А.А. Вербицкого, О.И. Воленко, Э.Ф. Зеер, А.В. Иванова, Т.А. Ильиной, И.А. Липского, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, Л.А. Шипиловой и др.

В формировании и развитии системы подготовки специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными

возможностями прослеживаются общемировые и специфические тенденции. К общемировым тенденциям относятся: профессионализация работы с детьми с особыми адаптивными возможностями, обусловленная новыми социальными требованиями к современному специалисту в условиях инклюзивно ориентированного образования; гуманизация образовательной системы; дифференциация профессиональной подготовки социального педагога в соответствии с общественными потребностями; интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина [2], рассматривая профессионализацию социальной работы в направлениях деятельности, связанных с детьми-инвалидами, выделяют ценностно-мотивационные, творческие, проектировочные, рефлексивные, когнитивные и действенно-практические процессы, от которых зависит эффективность подготовки специалистов данной сферы.

Гуманизация образовательной системы как общемировая тенденция находит отражение в теории и методологии, ориентируя на развитие личности будущего специалиста как необходимое условие социального прогресса. В своей основе она несет идею устранения неравенства в обществе, уважения и толерантности ко всем его членам. Подготовка социальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в вузах осуществляется на основе компетентностного подхода. Данный подход способствует формированию междисциплинарного и многоаспектного научного знания. Интеграция в образовании способствует решению комплексных проблем по подготовке специалиста к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями путем синтеза эмпирических и теоретических методов.

Ориентация на саморазвитие, самообразование, самовоспитание будущего социального педагога, безусловно, является общемировой тенденцией в формировании системы профессиональной подготовки специалистов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями. Развитие информационных технологий, возросшая мобильность современной молодежи, возросшая скорость обновления научных

знаний требуют постоянного личного и профессионального роста.

Исследование, проведенное в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет» [1] показало, что для самореализации в профессиональной среде необходимы такие личностные качества, как четкость целей и ценностных ориентаций, настойчивость, целеустремленность, трудолюбие, творческое отношение к делу, независимость, стремление к высокому качеству. Данные качества в становлении и развитии профессионала невозможно выработать без самовоспитания, постоянного рефлексирования будущего специалиста относительно усвоенных образцов профессиональной активности, ценностных эталонов, профессиональных норм поведения. Профессиональное и общекультурное самосовершенствование позволяет будущему специалисту ориентироваться на будущее, более эффективно строить работу с детьми с особыми адаптивными возможностями.

Таким образом, в процессе развития профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями в условиях инклюзивного образования выделяются общепрофессиональные, организационные и лично-ориентированные тенденции, которые структурно взаимосвязаны и тесно переплетаются.

Литература:

[1]. Тимохина Т.В. Инклюзивно ориентированное образование [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Наукведение. 2014. № 3. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/153PVN314.pdf>.

[2]. Ярская-Смирнова Е.Р Социальная работа с инвалидами : учебное пособие для вузов / Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина. СПб. : Питер, 2005. – 316с.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Р.П. Абайдуллаева

Кызылординский гуманитарный колледж имени Маншук
Маметовой, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается, как излагается опыт внедрения системы электронного обучения, применение и формирование информационно-коммуникационной компетентности преподавателей специальных дисциплин в процессе подготовки педагогов, показан мониторинг информатизации образования в колледже.

Ключевые слова: информационная технология, компьютер, электронное обучение, цифровые образовательные ресурсы, компетентность, качество образования.

THE ROLE OF THE INFORMATIONAL TECHNOLOGY IN INCREASING COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONDITION OF INTEGRATION

R.P. Abaydullaeva

Kyzylorda humanitarian College named after Manshuk Mametova,
Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. In this article it has written about the working of Information Technology(IT), how it is used the electronical resources and how it has great meaning in our humanitarium college named after M.Mametova.

Key words: informational technology, computer, electronic education, digital educational resources, competence, quality of education.

На основании Закона Республики Казахстан «Об информатизации образования» в целях подготовки высокопрофессиональных специалистов, обладающих знаниями и навыками с хай-тек оборудованием в Кызылординском

гуманитарном колледже имени М. Маметовой внедряются информационные технологии.

Информационные технологии могут сделать процесс обучения более интересным, отвечающим реалиям сегодняшнего дня, представляя нужную информацию в нужное время. При этом очевидно, что высокие темпы информатизации образования, заставляют педагогов изучать и внедрять в свою деятельность всё новые и новые информационные технологии. На сегодняшний день педагогу необходимо вести электронную документацию, использовать современные средства коммуникации, разрабатывать электронные дидактические материалы, позволяющие, например, организовать обучение дистанционно или автоматизировано оценить качество знаний. Все это представляется невозможным без уверенного владения персональным компьютером.

В целях эффективного внедрения в учебный процесс освоенных компьютерных технологий, преподавателями колледжа совместно с корейскими специалистами, проведены семинары-тренинги на актуальные темы: внедрение новых педагогических технологий в учебный процесс; внедрение инновационных форм обучения; использование возможностей виртуального мира.

В результате на базе гуманитарного колледжа были проведены курсы по внедрению программы «Prezi» для студентов и преподавателей колледжей города и области.

«Организация научного руководства рефератами, курсовыми, дипломными работами с использованием нормоконтроля». В результате данной деятельности разработана система формирования ИКТ компетентности. Определилось несколько направлений в данной сфере, а именно: обновление технических средств; новые образовательные технологии; планирование технических и программных средств; решение административно-управленческих задач для автоматизированной поддержки учебного процесса; кадровый вопрос при информатизации образования; дополнительные образовательные услуги; издательский центр (выполнение всех видов печатных, рекламных работ); методический центр (систематизация всего накопленного методического обеспечения в колледже, запись его на магнитные машинные носители, создание медиатеки и организация свободного доступа к ним каждого преподавателя;

организация базы данных строится в режиме гипертекста: на первом уровне находятся государственные образовательные стандарты, затем учебные планы, учебные программы и поурочные лекционные курсы, лабораторные и практические работы); воспитательная работа.

Преподаватели колледжа существенно осознали, что использование новых информационных технологий облегчает деятельность педагога: Во-первых, позволяет использовать дополнительно научный и методический материал при ведении различной документации (планирование, конспекты занятий, отчеты) Во-вторых, преподаватель – предметник, используя мультимедиа технологии, может разрабатывать и применять в педагогической деятельности различные дидактические ресурсы. В-третьих, для педагога открывается возможность использование мультимедиа проектора, интерактивных досок, ведение электронных журналов. Благодаря интерактивной подачи материала, у обучающихся формируется творческий подход к обучению, обучающийся получает навык самостоятельной работы, повышается уровень восприятия материала, обучающийся в течение всего урока занимает активную позицию при изучении любой темы. В-четвертых, преподаватель – предметник может самостоятельно разрабатывать тесты, контролирующие программы. Для создания тестов педагогу не обязательно иметь глубокие знания программирования, так как многие программы предназначены для создания интерактивных тестов на основе бланков. В - пятых, использование Интернета открывает широкие возможности перед педагогом.

Литература:

[1]. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие / Н.В. Максимов, Т.Л. Партыка, И.И. Попов. М.: Форум, 2010. - 496 с.

[2]. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / В.А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К-", 2013. - 320 с.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

О.Б. Акимова, Г.П. Сикорская

Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия

Аннотация. Описываются новые подходы к формированию сетевого взаимодействия профессионально-педагогических образовательных организаций; рассматриваются проблемы повышения качества и имиджа профессионально-педагогического образования. Одним из наиболее продуктивных механизмов реализации этих задач авторы видят в сетевом взаимодействии образовательных учреждений, ведущими подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения, с научными и производственными коллективами, бизнес-сообществом, социумом и другими хозяйствующими территориальными субъектами, заинтересованными во взаимодействии.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, организации профессионально-педагогического образования, профессионально-педагогическое образование

APPROACHES TO FORMATION OF NETWORKING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

O.B. Akimova, G.P. Sikorskaya

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg, Russia

Abstract. It describes new approaches to the formation of networking vocational and teacher training institutions; the problems of improving the quality and image of vocational teacher education. One of the most efficient mechanisms for implementation of these tasks, the authors see the networking of educational institutions, leading teacher training and vocational training of masters, with scientific and

industrial groups, the business community, the society and other regional economic entities interested in cooperation.

Key words: networking, organization of vocational teacher education, vocational and teacher training

Сетевые формы дают возможность обучающимся на любой ступени обучения и любом уровне образования использовать ресурсы нескольких образовательных организаций, в том числе иностранных. Концепция же ООН «Образование через всю жизнь», закрепленная в ФЗ «Об образовании в РФ», позволяет включаться в процесс для приобретения или повышения образовательного статуса в любом возрасте [4, гл. 2, ст. 16].

Нами рассматриваются проблемы оптимизации, повышения качества и имиджа профессионально-педагогического образования, поиска путей создания единого научно-образовательного пространства этого вида профессионального образования в новой парадигме образования. Одним из наиболее продуктивных механизмов реализации этих задач видим в устойчивом сетевом взаимодействии между образовательными учреждениями, ведущими подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения, научными и производственными коллективами, бизнес-сообществом, социумом, другими хозяйствующими территориальными субъектами, заинтересованными во взаимодействии. Такое взаимодействие предполагает генерацию инновационной среды, науки и бизнеса, способствует повышению качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, оказывая позитивное влияние на повышение качества профессионального обучения, для которого и осуществляется профессиональная подготовка педагогов и мастеров профессионального обучения.

Следует признать, что данное направление профессионального образования имеет свою специфику, которую необходимо учитывать, решая общие проблемы, возникшие с переходом образования на компетентностную парадигму, и отраслевые, связанные с реализацией задач профессионального обучения в новых социально-экономических условиях, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями,

аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессиям рабочего или должности служащего без изменения уровня образования [4, гл. 9, ст. 73, 74].

В рамках небольшой статьи остановимся лишь на некоторых задачах профессионально-педагогического образования, лежащих на поверхности, но требующих особого внимания, позитивное же их решение возможно с помощью создания сетевого взаимодействия всех заинтересованных субъектов процесса взаимодействия.

К таким мы, например, относим широкий спектр профилей направления подготовки «Профессиональное обучение по отраслям», включающего 18 отраслей [6]. Этот перечень будет дополняться и изменяться в связи с развитием экономики, появлением новых профессий рабочих и должностей служащих, что в свою очередь повлечет расширение спектра образовательных программ и профессиональных стандартов, условий их реализации. Подобные явления в жизни страны, несомненно, будут отражаться на содержании подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения, на разработке образовательных и профессиональных стандартов, нормативно-правовой базы и учебно-методического сопровождения.

Отметим также многообразие типов учреждений и организаций, осуществляющих профессиональное обучение. Сюда относятся не только профессиональные лицеи, училища, колледжи, но и учебные центры профессиональной квалификации и производство, инфраструктурные учреждения и организации. Причем учебные центры профессиональной квалификации могут создаваться в различных организационно-правовых формах юридических лиц или в качестве структурных подразделений юридических лиц. Специфика профессиональной деятельности в таких условиях должна быть отражена в подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения. Сетевое взаимодействие разного типа образовательных структур позволит более качественно и адекватно решать возникающие образовательные и управленческие проблемы. В утвержденных ФЗ «Об образовании в РФ» уровнях профессионального образования отсутствует уровень

начального профессионального образования, для которого в основном велась подготовка профессионально-педагогических кадров. Этот уровень профессионального образования трансформирован в среднее профессиональное образование, за которым законодательно закреплена подготовка квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена по всем отраслям общественно полезной деятельности. Профессионально-педагогическому образованию предстоит освоить новые образовательно-педагогические функции, связанные с обучением будущих рабочих или служащих в рамках среднего профессионального образования.

Немаловажным является тот факт, что психолого-педагогическая составляющая подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения должна быть ориентирована на разнообразие возрастных групп обучающихся, что должно учитываться в выборе методов и образовательных технологий обучения и воспитания, особенно при сетевой реализации образовательных программ.

Одним из возможных путей решения задачи повышения качества профессионально-педагогического образования и учета его специфики как самостоятельной отрасли профессионального образования является, на наш взгляд, сетевое взаимодействие образовательных организаций, науки, бизнеса, производства, управленческих структур, которые в совместной деятельности могут оптимально влиять на все стороны развития системы профессионально-педагогического образования, учитывать его особенности и целевую направленность, территориальную специфику производства и инфраструктурных составляющих пространства, на котором происходит это взаимодействие.

Отметим, что понятие «сетевое взаимодействие» и практика его применения в разных видах деятельности, известна достаточно широко. Назовем, к примеру, многогранные и многофункциональные социальные сети интернет-сообщества, сетевые торговые, транспортные организации и предприятия [5]. В образовательном пространстве явление сетевого взаимодействия также присутствует.

Приведем некоторые примеры сетевого взаимодействия в конкретных образовательных учреждениях и сообществах

заинтересованных субъектов профессионального, профессионально-педагогического и общего образования, которые напрямую или косвенным путем решали проблемы профессионального обучения.

К продуктивному учебно-методическому сетевому взаимодействию можно отнести работу учебно-методического объединения профессионально-педагогического образования, которое включает более 200 образовательных организаций России, в том числе 135 вузов и около 90 колледжей. В него входят не только профильные профессионально-педагогические образовательные учреждения высшего и среднего профессионально-педагогического образования, но и учреждения иного профиля, включая педагогические, технические, гуманитарные вузы и колледжи, в которых реализуются образовательные программы подготовки педагогов и (или) мастеров профессионального обучения. УМО по ППО и его структурные единицы – научно-методические советы – участвовали и продолжают играть ведущую роль в разработке содержания государственных образовательных стандартах и нормативно-правовой базы данного направления профессионального образования [3].

Рассмотрим другой пример. Сетевое взаимодействие между школами и предприятиями одного из Управленческих округов Свердловской области с металлургическими и машиностроительными производствами недостаточно развитой инфраструктурой описан в работе Ребрина О.И. и Шолиной И.И. [2]. Профессиональный лицей, совместно с предприятиями, расположенными на территории Управленческого округа, разработал инновационный проект «Подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов для высокотехнологичных и уникальных производств предприятий машиностроительного и металлургического профиля Западного Управленческого округа Свердловской области, осуществляющих технико-технологическое перевооружение». В результате совместной деятельности были определены вакансии рабочих мест не только в сфере металлургии и машиностроения, но также в сельском хозяйстве и в обслуживающих отраслях хозяйства. Был составлен проект создания мобильной образовательной среды на

базе лица, который впоследствии получил статус образовательного ресурсного центра. Ресурсный центр начал работать с местными школами в рамках предпрофильного и профильного образования. Были разработаны соответствующие учебные курсы и программа практики на предприятиях. Таким образом, созданная форма сетевого взаимодействия учреждений образования, предприятий и организаций Западного Управленческого округа позволила направить профориентацию и профессиональную подготовку на рабочие специальности, в которых заинтересован Западный Управленческий округ [1, С. 446].

Приведенные примеры свидетельствуют о разнообразии видов, уровней и способов взаимодействия субъектов образовательной деятельности, которые определяются участниками из поставленных целей взаимодействия, наличия внешних и внутренних ресурсов с опорой на нормативно-правовую базу.

Сетевое взаимодействие профессионально-педагогических организаций актуально и востребовано в силу многих внутренних и внешних факторов. К ним относятся неблагоприятные социально-экономические условия, особенности спроса и предложения рынка труда, структура социального заказа на образовательные услуги, слабая материально-техническая база подготовки педагогов и мастеров профессионального обучения.

Сетевое взаимодействие при подготовке педагогов и мастеров профессионального обучения предполагает многосторонние, взаимовыгодные и лабильные связи между взаимодействующими, взаимозависимыми и взаимовлияющими ее компонентами. Нам представляется, что для решения отмеченных выше проблем и задач необходимо выделить направления сетевого взаимодействия на основе определенных принципов, разработать сетевую модель подготовки профессионально-педагогических кадров в контексте ФЗ «Об образовании в РФ», Федеральных государственных образовательных стандартов по профессионально-педагогическому образованию, Национальной рамки квалификаций и профессиональных стандартов. Сетевая модель может включать уровни, направления, формы, методы,

технологии взаимодействия и механизмы реализации в формирующемся профессионально-педагогическом пространстве.

Предлагаем возможный перечень структуры многослойной, разноуровневой модели, приняв за основу ее построения «облачное» конструирование.

Возможные уровни взаимодействия: точечный, локальный, региональный, межрегиональный (с Российскими регионами), межрегиональный (с зарубежными профессионально-педагогическими системами).

Возможные формы взаимодействия: линейная, включающая образовательные учреждения близкие по профилю и содержанию образовательных программ (школа-школа, колледж – колледж, вуз – вуз), многоуровневая (профильная школа – колледж – вуз), кластерная (профильная школа – колледж – вуз – работодатели – социальная среда – органы местного и регионального управления территорией).

Возможные тематические профили и аспекты деятельности: профили деятельности, качество образования, управление образовательными локальными процессами и системами, экономика образования, материально-техническое развитие, имидж профессионально-педагогического образования.

Возможные аспекты деятельности: инновационный, учебно-методический, воспитательный, научный, территориально-управленческий, нормативно-правовой, культурно-просветительский, социально-производственный.

Возможные методы и технологии взаимодействия: проектный, поликультурных коммуникаций, IT-технологии, многомерный диалог, фандрайзинг.

Механизмы реализации: обучение управленческого, педагогического и производственного персонала взаимодействующих субъектов, разработка сквозных образовательных программ и учебных курсов для близких по профилю профессиональной подготовки образовательных учреждений, разработка трансферных учебных программ по профилям и направлениям профессиональной подготовки, освоение сетевой формы реализации образовательных программ, внедрения MOOC технологии, дистанционное обучение, мобильное обучение, использование планшетной технологии в

обучении, формирование класса мобильных преподавателей, создание общего банка образовательных программ, технологий обучения, доступа к ним в режиме онлайн, создание сетевой электронной библиотеки, создание электронной локальной сети постоянного взаимодействия и реагирования, развитие банка мест трудоустройства выпускников, организация совместных форумов, конференций, обсуждений вопросов взаимодействия, создание центра прогнозирования новых направлений профессиональной подготовки для региона, развитие творческой научно-образовательной среды, развитие регионального фонда сетевого взаимодействия с привлечением работодателей, государственных структур и социума, создание наградного фонда для поощрения активных участников сетевого взаимодействия.

Возможные субъекты сетевого взаимодействия: учреждения профессионально-педагогического образования (высшее образование, среднее профессиональное образование), учреждения высшего образования и среднего профессионального, осуществляющие (или планирующие осуществлять) подготовку педагогов и мастеров профессионального обучения, учреждения, осуществляющие профессиональное обучение, в том числе учебные центры профессиональной квалификации и учебные центры на производстве, подразделения перечисленных выше возможных участников взаимодействия, образовательные учреждения основного общего и среднего общего образования, ведущие профориентационную работу на профессиональное обучение и профессионально-педагогическое образование, учреждения дополнительного образования, осуществляющие профессиональное обучение, бизнес-сообщества, заинтересованные в целевой подготовке рабочих, служащих в рамках профессионального обучения, предприятия промышленные, сельскохозяйственные, транспортные, лесного хозяйства, заинтересованные в целевой подготовке рабочих, служащих в рамках профессионального обучения и профессионально-педагогического образования, местные и государственные структуры управления территорией, учреждения культуры, здравоохранения, социальной и других сфер деятельности, заинтересованные в сетевом взаимодействии с профессионально-педагогическим сообществом.

Промежуточные результаты исследования по данной проблеме были получены в рамках государственного задания Минобрнауки России (задание 2014/393, тема № 811).

Литература:

[1]. Майорова С.А. Профессиональная ориентация школьников в аспекте сетевого взаимодействия учреждений образования, предприятий и организаций / Мат-лы региональной научно-практической конференции «Наука образованию: поддержка инновационных процессов и профессионального партнерства». Екатеринбург: РАО «Уральское отделение». Том 1. 2010.

[2]. Ребрин О.И., Шолина И.И. Консолидация усилий бизнес-сообщества и образовательных учреждений в достижении нового качества образования: /Мат-лы окружной научно-практической конференции. 17 апреля 2009 г. Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижения целей опережающего развития. Екатеринбург, 2009.

[3]. Романцев Г.М., Федоров В.А., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. ун-та, 2011.

[4]. Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации (ред. 2014 г., режим доступа <http://ipirip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/15/>).

[5]. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. М.: Институт социологии РАН, 1999.

[6]. [http:// profstandart.rosmintrud.ru/](http://profstandart.rosmintrud.ru/).

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ОТНОШЕНИЯ К
ПОЖИЛОМУ ВОЗРАСТУ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

Т.С. Афанасьева
БГУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается проблема отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов по социальной

работе. Приводится разработанный автором диагностический инструментарий (уровни, критерии, методы), результаты экспериментальной работы, полученные с его помощью.

Ключевые слова: ценностное отношение к пожилому возрасту, диагностика отношения к пожилому возрасту.

DIAGNOSIS OF THE LEVEL RELATIONS TO OLD AGE FUTURE SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS

T.S. Afanasyeva

Belarusian state University, Minsk, Belarus

Abstract. The article discusses the problem of attitudes to old age among the future specialists in social work. It develops diagnostic tools (levels, criteria, methods), the results of this experiment, obtained with its help.

Key words: value attitude to old age, diagnosis relations to old age

Современное общество можно назвать мультипоколенным. Особое значение для социокультурной трансмиссии в нем приобретают отношения между поколениями, которые зависят от социальных, экономических, экологических факторов. Можно говорить, что устойчивое развитие общества зависит и от того, насколько оно является «обществом для всех возрастов», а в частности, каково отношение в нем к пожилым людям.

Особую актуальность данная проблема приобретает для специалистов помогающих профессий. Проводя исследование по формированию ценностного отношения к пожилому возрасту (ЦОПВ) у будущих специалистов по социальной работе, мы столкнулись с необходимостью разработки диагностического инструментария.

Нами были выделены 4 уровня отношения к пожилому возрасту у данных специалистов.

Низкий уровень (отрицательное отношение) характеризуется отсутствием познавательного интереса к геронтологической проблематике. У студентов отсутствует представление о феномене старения, либо представления носят

негативный характер. Негативным является и эмоциональный фон: страх, отстраненность и агрессия по отношению к пожилому возрасту. Характерна пассивность в освоении профессиональных компетенций, необходимых для взаимодействия с пожилыми людьми, желание избежать подобного взаимодействия и отсутствие видения перспектив самореализации в данном взаимодействии. Пожилой возраст воспринимается как дефицитный этап. Не принимают поздний возраст как часть субъективного жизненного пути.

Средний уровень (нейтральное отношение) характеризуется схематическим представлением о пожилом возрасте, основанном на стереотипах. Познавательный интерес неустойчив. Эмоциональный отклик вызывают только неординарные или субъективно значимые ситуации, в остальном же студенты проявляют к пожилым людям равнодушие. Стремление к получению знаний вызвано внешней необходимостью. Взаимодействие с людьми пожилого возраста носит формальный характер и не является профессионально значимым. Осознают неизбежность старения, что вызывает отрицательные эмоции.

Уровень выше среднего (аморфно-положительное отношение) – знания студентов базируются на научной основе, познавательная позиция критична, познавательный интерес носит ситуативный характер. Эмоциональный фон по отношению к возрасту позитивный. Профессиональное взаимодействие с пожилым человеком рассматривают как возможный, но не приоритетный вариант, страха перед подобным взаимодействием не испытывают. Адекватно осознают возможности и потребности пожилого человека, однако во взаимодействии отводят пожилым пассивную роль. Надеются на собственное благополучное старение.

Высокий уровень (ценностное отношение) типичен для студентов с устойчивым познавательным интересом. Студентами осознается социальная, профессиональная и личностная значимость пожилых людей и знаний о данном этапе жизни. Представители этого уровня характеризуются высоким уровнем эмпатии, устойчивым положительным эмоциональным фоном по отношению к пожилым людям, осознанной потребностью во взаимодействии с пожилыми людьми. Для данного уровня

характерна способность и устойчивая мотивация профессионального взаимодействия с пожилыми людьми, осознание данного взаимодействия как механизма самореализации. Осознают ценность пожилого возраста при любом типе старения. Принимают собственное потенциальное старение как время внутренней и внешней гармонии, профессионального и социального акме.

Диагностика уровня отношения к пожилому возрасту осуществлялась с учетом следующих особенностей: сложность, многомерность и интегративность личностно-профессионального образования, каким является ЦОПВ; отсутствие универсальных методик, позволяющих выявить уровни сформированности структурных компонентов ЦОПВ; необходимость исследования процесса развития ЦОПВ в динамике. В этой связи целесообразно сочетание разных методов: самооценка, опрос, наблюдение, анализ продуктов деятельности. Технологизация понятия ЦОПВ осуществляется через измеряемые показатели: эмпатия, тревожность, выбор, интерес, намерения. Диагностика осуществлялась с использованием стандартизированных методик, а также потребовала разработки собственного диагностического инструментария [1].

В рамках каждого компонента ЦОПВ были выделены критерии, позволяющие отнести отношение студента к одному из уровней. Если большинство критериев относились к одному уровню, то именно он и считался доминирующим. Общий уровень отношения определялся доминирующими уровнями компонентов (два и более). При значительном разбросе показателей внутри компонента или в общей оценке уровня отношения, он определялся как средний [1].

Анализ и интерпретация обобщенных результатов показали, что большинство студентов (79,52 %) находится на низком и среднем уровне отношения к пожилому возрасту. Ценностное отношение не было зафиксировано. При общей тенденции к среднему и выше среднего уровням эмпатии, преобладает низкий уровень «эмпатии к старикам». Выявлен повышенный уровень тревожности в моделируемой ситуации профессионального взаимодействия с пожилыми людьми, что дает основание говорить

о несформированности мотивации на работу с данной группой, отсутствие необходимых профессиональных знаний и умений.

В сложившейся ситуации мы можем констатировать необходимость формирования ЦОПВ у будущих специалистов по социальной работе и приоритетную роль системы профессионального образования в данном процессе.

Литература:

[1]. Афанасьева, Т.С. Формирование ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; БГПУ им. М. Танка. Минск, 2013. – 277 с.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ИНВАРИАНТНЫХ ТОРОВ

С.О. Баева, З.М. Баекеева, Д.Ж. Джанысова

Кызылординский Государственный Университет имени Коркыт
Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В статье приведены исторические аспекты развития теории инвариантных торов. Применены методика преподавания математики как основа развития теории инвариантных торов

Ключевые слова: история, развитие, теория, инвариантный, тор.

**THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE THEORY
OF INVARIANT TORI**

S.O. Baekova, Z.M. Baekееva, D.Zh. Dzhanysova

Kyzylorda State University Korkyt Ata
Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. The article is dedicated to the history of the theory of invariant torus. Applied methods of teaching mathematics as a basis for the history of the theory of invariant tori

Key words: History, Development theory, invariant, tori.

Знакомясь с разнообразными отраслями знаний, наблюдая всевозможные явления природы, легко убедиться в том, что колебания представляют собой один из наиболее распространенных видов движения. Вибрации сооружений и машин, электромагнитные колебания в радиотехнике и оптике, автоколебания в системах регулирования и следящих системах и ультразвуковые колебания – все эти, казалось бы, различные и непохожие друг на друга колебательные процессы объединяются методом математической физики в одно общее учение о колебаниях. Нельзя обойти и человеческий организм: наше сердце бьется, легкие колеблются при дыхании, мыслим и разговариваем благодаря колебаниям барабанных перепонок и голосовых связок, видим благодаря световым волнам, колеблются атомы, из которых мы состоим. И вот в связи с этим, изучение колебательных процессов имеет основное значение для самых разнообразных разделов механики, физики и техники и ряда других областей естествознания.

В настоящее время изучением колебательных явлений, разработкой теории колебаний, созданием методов исследования и расчета колебательных процессов занимаются во всем мире тысячи и тысячи ученых.

Колебательные процессы, в общем случае, настолько сложны, что точную математическую модель для описания их составить невозможно и нам приходится вводить упрощающие и огрубляющее предположение. В ряде случаев самыми распространенными математическими моделями колебательного процесса являются обыкновенные дифференциальные уравнения, уравнения в частных производных, интегро-дифференциальные уравнения, уравнения в конечных разностях.

Нельзя не упомянуть фамилии всемирно признанных ученых, труды которых оказали существенное влияние на становление и развитие теории колебаний, а точнее теории нелинейных колебаний.

Говоря о развитии теории нелинейных колебаний, следует в первую очередь отметить гениальные труды А. Пуанкаре по небесной механике. Классическая теория периодических решений дифференциальных уравнений, правые части которых являются аналитическими функциями своих аргументов, возникла из

классических работ А.Ляпунова и А.Пуанкаре. При его пулевом значении они вырождаются в уравнения интегрируемые элементарными приемами, обычно, к уравнению «задачи двух тел». Такого рода задачи, в частности, знаменитая «задача трех тел» рассматривались уже при самом возникновении небесной механики.

Начиная с 20-х годов 20 столетия большие достижения в области теории колебаний были получены в первую очередь А.Н. Крыловым. Разработанные им классические методы теории килевой качки корабля применяются также в теории гироскопа, артиллерии и других областях науки и техники, где приходится иметь дело с исследованием колебательных процессов.

В 1932 году Н.М.Крыловым совместно с Н.Н.Боголюбовым была начата разработка новой области математической физики - теории нелинейных колебаний, названной или «нелинейной механикой». Метод этот широко используется учеными-прикладниками для исследования конкретных нелинейных колебательных систем как в СНГ, так и в ведущих зарубежных странах (США, Япония, Германия, Франция и др.)

В 1961 году на Международном симпозиуме по нелинейным колебаниям, Н.Н.Боголюбовым и Ю.А.Митропольским был представлен доклад, в нем излагалась общая идея метода интегральных многообразий в нелинейной механике.

В процессе обоснования симптотических методов впервые были высказаны глубокие утверждения об инвариантных тороидальных многообразиях систем нелинейной механики - интегральных систем нелинейной механики - интегральных многообразиях тороидального вида -были получены Н.Н.Боголюбовым и Н.М.Крыловым. Лишь позже идеи, высказанных в их работах, нашли всестороннее развитие в исследованиях Ю.А.Митропольского и вылились в метод интегральных многообразий нелинейной механики. Это мощный и практически удобный математический аппарат исследования интегральных многообразий широких классов нелинейных систем дифференциальных уравнений.

Доклад на 5-ой международной конференции по нелинейным колебаниям в 1970-году на тему «К теории

возмущений инвариантных многообразий динамических систем» А.М.Самойленко послужил началом нового цикла исследований по проблемам теории возмущений и устойчивости инвариантных тороидальных многообразий динамических систем.

Близкие вопросы рассматривались в работах Голец В.Л., Задирака К.В., Полеся И.В., Ткаченко В.И., Трофимчук СИ. Из нашей республики Умбетжанов Д.У. «Почти многопериодические решения дифференциальных уравнений в частных производных». Харасахал В.Х. и в работах многих зарубежных ученых.

Инвариантные тороидальные многообразия сингулярно возмущенных систем исследована С.О. Баековой.

Математической моделью многих задач, актуальных в радиотехнике, автоматическом регулировании, химической кинетике и других областях являются модели, описываемые системами дифференциальных уравнений с малым параметром при старших производных, системы с быстрым и медленным переменными, системы с медленно меняющимися коэффициентами.

К трудностям, связанных со сложностью колебаний, присоединяются для системы с малым параметром при старших производных трудности, связанные с сингулярной зависимостью системы от параметра.

Литература:

[1]. Крылов Н.М., Боголюбов Н.Н. Введение в нелинейную механику. 1937. – 363 с.

[2]. Митропольский Ю.А., Лыкова О.Б. Интегральное многообразия в нелинейной механике. М., Наука, 1974. – 512 с.

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЕ ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО,
Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрываются принципы и формы практико-ориентированного образования, дается описание

обучающего интенсива и программы повышения квалификации для специалистов, чья деятельность связана с сопровождением выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей

Ключевые слова: специалисты социальной сферы, сопровождение, дети-сироты, обучающий интенсив, программа повышения квалификации

THE PRACTICE-ORIENTED FORMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

I.A. Bobyleva, O.V. Zavodilkina

Institute for the Study of Childhood, Family and Education RAO,
Moscow, Russia

Abstract. The article considers the principles and forms of practice-oriented education, describes samples the intensive training and programs of professional development for specialists, whose activity is connected with support of graduates organizations for orphans and foster families

Key words: specialists of social sphere, support, orphans, intensive training, program of professional development

Дополнительное профессиональное образование, к которому относится повышение квалификации, направлено на профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1].

Особенно изменения социальной среды затрагивают деятельность специалистов социальной сферы, и они больше других нуждаются в практико-ориентированном образовании.

Практико-ориентированное образование направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков – опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей (Ф.Г. Ялалов, [цит. по 2]).

Принципы практико-ориентированного образования:

- *принцип практико-ориентированного целеполагания* – обучение происходит на основе и с учетом личных целей

обучающихся, связанных с получением определенного набора компетенций;

- *принцип выбора индивидуальной образовательной траектории* – обучающимся предоставляется свобода выбора элементов образовательной деятельности;

- *принцип продуктивности обучения* – главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение обучающегося, которое складывается из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности;

- *принцип первичности образовательной продукции обучающегося* – акцент на исследовании реальных процессов, а не на изучении информации о них;

- *принцип ситуативности обучения* – создание или использование преподавателем возникшей образовательной ситуации с целью вызвать мотивацию и направить деятельность обучающегося на получение компетенций и решение связанных с ними проблем;

- *принцип образовательной рефлексии* – образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования [2].

Для реализации этих принципов используются разные практико-ориентированные формы, направленные на становление профессиональной субъектности:

- *интерактивные*, предполагающие активное взаимодействие с преподавателем и между обучающимися;

- *контекстно-компетентностные*, выдвигающие на первое место не информированность, а умение решать проблемы;

- *модульные*, привязанные к определенному содержательному модулю и обеспечивающие приспособление обучения к индивидуальным потребностям обучающегося, уровню его базовой подготовки;

- *саморегулируемые*, обеспечивающие постепенный переход ответственности за учебно-профессиональный процесс с преподавателя на учащихся, что позволяет трансформировать обучение в процесс учения [3].

Приведем два примера обучения, построенного на принципах практико-ориентированного образования и сочетании

разных практико-ориентированных форм: обучающий интенсив (летняя профессиональная школа «Расправь крылья») и программа дополнительного профессионального образования (программа повышения квалификации «Сопровождение выпускников всех форм попечения (организаций для детей-сирот и семейных форм воспитания»)).

Летняя профессиональная школа «Расправь крылья» – обучающий интенсив для специалистов, чья профессиональная деятельность связана с сопровождением выпускников интернатных учреждений и замещающих семей. Организаторами школы выступили БФ «Расправь крылья!» и ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». Школа прошла с 22 по 25 июня 2015 г. в Белгородской области. Ее слушателями стали 40 специалистов из Белгородской, Смоленской и Калужской областей.

Главная цель Школы – формирование у слушателей знаниевой, ценностной и технологической основ сопровождения как профессиональной деятельности.

Для достижения цели использовались следующие формы обучения: ротация станций, мастер-классы, имитационная игра, индивидуальные консультации.

Особенности Школы: кратковременный характер (3-4 дня); интенсивность (на разные формы работы приходится не менее 8 астрономических часов в течение дня); сочетание проблемно ориентированного содержания с овладением конкретными практическими навыками; чередование ролей и позиций (слушатель в разные моменты обучения занимает позиции эксперта, консультанта, обучающегося в соответствии с игровой ролью); совместный поиск решений, применимых в непосредственной практической деятельности слушателей.

Главный результат обучения – осознание и принятие слушателями следующего принципиального положения: сопровождение выпускников является самостоятельной деятельностью и требует собственной профессиональной позиции.

Программа «Сопровождение выпускников всех форм попечения (организаций для детей-сирот и семейных форм воспитания)» была разработана в 2015 г. в центре семьи и семейной политики ФГБНУ «Института изучения детства, семьи и

воспитания Российской академии образования» на основании совместной работы с благотворительным фондом социальной помощи детям «Расправь крылья!», с 2008 г. реализующим региональные проекты по постинтернатному сопровождению [4].

Цель программы – совершенствование профессиональной квалификации специалистов, осуществляющих поддержку выпускников.

Особенности программы: опора на новые профессиональные стандарты; включение в целевую группу специалистов разных профессиональных сфер: органы опеки и попечительства, образовательные организации и организации социальной защиты населения; содержание, гарантирующее качественное изменение компетенций; оценочные средства, позволяющие сделать вывод о произошедших изменениях; практическая ориентированность; преобладание (две трети учебного времени) интерактивных видов учебных занятий (практикум, мастер-класс, тренинг, семинар, ролевая игра, деловая игра и др.); независимость тематических модулей, которые могут применяться как самостоятельные учебные программы, с учетом контингента слушателей; соединение дистанционного и очного обучения; возможность обучения по индивидуальному учебному плану; апробация в ходе опытно-экспериментальной работы, направленной на развитие региональных систем сопровождения в нескольких регионах Российской Федерации [5].

Внедрение практико-ориентированных форм повышения квалификации обеспечит формирование у специалистов необходимых для индивидуального сопровождения выпускников профессиональных компетенций, что повысит качество помощи, оказываемой выпускникам. Тем самым внесет вклад в решение государственной задачи создания системы постинтернатного сопровождения выпускников с целью их социализации, обозначенной в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Литература:

[1]. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. URL:

<http://base.garant.ru/70291362/#ixzz42OGhFVaS> (дата обращения 9.03.2016).

[2]. Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ [Электронный ресурс] / Т.Н. Бондаренко, А.П. Латкин // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784> (дата обращения 9.03.2016).

[3]. Бобылева И.А. Подготовка кадров для постинтернатного сопровождения сирот: анализ опыта [Текст] / И.А. Бобылева – Приложение Научного журнала «Историческая и социально-образовательная мысль» (Historical and Social-Educational Ideas). Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 12 декабря 2015 г., ст. Кушевская, Краснодарский край. 2015. С. 50–60.

[4]. Постинтернат: конструктор системы сопровождения [Текст] / И.А. Бобылева, И.Е. Доненко, О.В. Заводилкина и др.; под ред. И.А. Бобылевой М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013. – 40 с.

[5]. Сопровождение: вопросы подготовки специалистов / И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца 15 декабря 2015 / редакционная коллегия: Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов, О.С. Ушакова. М.: НИИ школьных технологий, 2016. С. 17–24.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СИСТЕМЫ
«КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»**

Т.В. Гвоздева

Академия социального управления, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы преемственности в формировании общекультурных компетенций студентов на разных уровнях обучения. Определяются существенные характеристики понятия «преемственности в обучении» как условия адаптации обучающихся в новой профессиональной образовательной среде. Преемственность позволяет понять особенности и возможности плавного, не травмирующего психику студента, перехода от одной ступени обучения к другой. Формирование социальной компетенции студентов колледжа, как составляющей общекультурных компетенций, обеспечивает непрерывное образование в профессиональной – ориентированной образовательной среде.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная образовательная среда, непрерывное образование, преемственность, общекультурные компетенции, социальная адаптация.

**CONTINUITY AS A CONDITION OF FORMATION
GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN
PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL
ENVIRONMENT SYSTEM "COLLEGE - UNIVERSITY"**

T.V. Gvozdeva

Academy of Public Administration, Moscow, Russia

Abstract. This article considers problems of continuity in the formation of common cultural competencies of students at different learning levels. Define the essential characteristics of the concept of "continuity of learning" as conditions of adaptation of students in the

new professional learning environment. Continuity allows us to understand the features and capabilities smooth, does not injure the psyche of the student, the transition from one stage of education to another. The formation of social competence of College students, as a component of cultural competence, provides continuing education in professional – oriented educational environment.

Key words: professionally oriented educational environment, continuing education, continuity, cultural competence, social adaptation.

Формирование и развитие необходимого комплекса общекультурных компетенций студентов в обучении считается в настоящее время приоритетной задачей образования. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения выдвигают к будущему специалисту требование варьировать свои социально-профессиональные роли в зависимости от поставленных задач: выполнять функции исполнителя, организатора и контролера профессиональной деятельности, устанавливать коммуникацию с различными субъектами и на разных уровнях. Другими словами, одной из задач среднего и высшего профессионального образования является развитие у будущих специалистов социальной компетентности.

При переходе обучающихся из начального в среднее и высшее звено образовательных организаций, как правило, решается одна из наиболее сложных проблем – адаптация обучающихся в новых условиях организации учебного процесса, поэтому внимание педагогического коллектива ориентировано на обеспечение качества образования как условия устойчивого развития общекультурных компетенций студентов в профессионально-ориентированной образовательной среде [1].

Проблема преемственности между звеньями образования является актуальной с различных точек зрения: как педагогической, так и психологической.

Образование является неотъемлемой частью формирования личности. Развитие человечества невозможно без опыта знаний, без преемственности поколений. Непременным условием поступательного движения общества является передача молодому поколению всех знаний, трудовых умений, социального опыта.

Таким образом, в современных условиях, непрерывное образование приобретает немаловажное значение.

Образование в лицеях, гимназиях и колледжах в рамках непрерывного образования должно способствовать социальной адаптации учащегося и его социального продвижения. Оно ставит своей целью не только повышение возможности социальной и профессиональной адаптации индивида в динамическом обществе, но и целостное развитие личности. Лицей, колледж, гимназия способны реализовать концепцию непрерывного образования и обеспечить преемственность образования в системе «СПО – ВПО».

Под преемственностью в образовании понимают связь между этапами в процессе обучения и развития. Связь, когда достигнутый уровень интеллектуального развития является источником формирования всякого возрастного новообразования, а становление новообразования прочно базируется на достигнутом уровне развития. Таким образом, преемственность позволяет понять особенности и возможности плавного, не травмирующего психику студента, перехода от одной ступени обучения к другой. Преемственность – это многогранное понятие. Это и социальная адаптация учащегося в новых условиях, и необходимый уровень развития творческого воображения, и формирование определенных коммуникативных умений. Преемственность включает в себя как элемент подготовку студента к обучению в колледже, университете то есть овладение им необходимым объемом знаний и умений, опыта деятельности, то есть общекультурными компетенциями [2].

Сущность преемственности раскрывается в следующих признаках: является правилом обучения, обеспечивающим реализацию в первую очередь таких принципов, как: научность, систематичность, последовательность, доступность; устанавливает связи между новыми и прежними знаниями как элементами целостной системы; определяет связи между знаниями, сообщаемыми на одном учебном занятии и в различных темах курса, между материалом разных предметов; показывает, что на очередном этапе обучения не следует задерживать учащихся на уровне предшествующего: конструктивно восстанавливать старое в процессе преемственной работы над новым материалом;

осуществляет последовательную связь в работе ступеней образовательных организаций путем использования таких средств, как согласование программ и учебников, повторение материала, проведение повторительно-обобщающих занятий [3].

Преемственность в педагогике традиционно рассматривается как принцип. Преемственность - это общепедагогический принцип, который по отношению к обучению требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри их; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения; преобразования отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний, умений и навыков; поступательно-восходящего развертывания всего процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности студентов.

Сущность преемственности состоит в том, что она обеспечивает связь между прошлым, настоящим и будущим. Применительно к системе воспитания в среднепрофессиональных и высших учебных организациях сущность преемственности состоит в сохранении тех или иных форм и методов воспитания при переходе с одной образовательно-воспитательной ступени на другую [4].

Таким образом, исходя из вышесказанного можно сделать следующие выводы: для соблюдения преемственности следует осуществлять плавный переход от одной ступени учебного процесса образовательной организации к другой, при этом сохраняя те знания, умения и навыки которые учащиеся приобрели в ходе изучения в профессионально-ориентированной образовательной среде предыдущей ступени обучения. Это обуславливается непрерывной многоуровневой системой образования, которая сопровождает всю длительность студента в учебном процессе.

Формирование общекультурных компетенций в условиях преемственности обучения позволит выявить степень развитости студентов и позволит определить пути совершенствования обучения в профессионально - ориентированной образовательной среде.

Литература:

- [1]. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования. М.: Просвещение, 2011. – 141 с.
- [2]. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении //Сов.педагогика. 2012. № 2. С. 23-35.
- [3]. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М.: Мол. Гвардия, 2012. – 175 с.
- [4]. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: ВГУ, 2011. – 208 с.

УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ В ТРУДАХ ИТАЛЬЯНСКИХ ДИДАКТОВ

М.Е. Каскова, Т.В. Дугина

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу теоретических и практических исследований итальянских дидактов по вопросу развития основ автономии, автономной учебной деятельности студентов при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: автономная учебная деятельность, автономия, планирование, ответственность.

EDUCATIONAL AUTONOMY IN THE WORKS OF ITALIAN DIDACTICANS

M.E Kaskova, T.V Dugina

Peoples ' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to analysis of theoretical and practical studies of Italian didacts on the subject of development of autonomy basics, autonomous learning activities in foreign language learning.

Key words: autonomous learning activity, autonomy, planning, responsibility.

Присоединение к единому европейскому образовательному пространству повлекло за собой значительные изменения в системе российской высшей школе, поскольку болонская модель образования базируется на принципах личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования.

Важно понимать, что европейское образовательное пространство – это спектр возможностей не только для обучающихся, это поле обмена идеями, мнениями по актуальным вопросам методики преподавания ИЯ, которое способствует обогащению опытом исследовательской работы преподавателей из европейских стран, позволяет использовать новейшие разработки и знакомит с результатами их внедрения в практику.

В зарубежных теоретических и практических исследованиях развитие основ автономии, автономной учебной деятельности обучающегося рассматривается как цель учебной деятельности по изучению ИЯ и как условие автоматизации обучения. В трудах R. Titone, G. Freddi, Paolo E. Balboni умения вести учебную деятельность в автономном режиме рассматриваются в ряду важнейших для продвижения личности по пути саморазвития и самообразования [2, С. 34].

Paolo E. Balboni один из основателей кафедры методики преподавания итальянского языка Университета Сиены указывает на важность базовых для развития компетентности учащегося в организации и управлении своей учебной деятельностью следующих процессов: *индукции и рефлексии*. Термин «индукция», то есть побуждение, принятие решения об инициации деятельности, означает научить учащегося наблюдать и на основе наблюдений делать предположения и обобщения. Далее осуществлять проверку выдвинутых предположений и производить оценку и контроль с целью внесения изменений в модели поведения или строить новые модели.

Понятие «рефлексия» или размышление над языком характеризуется *объектом*, под которым понимается процесс размышления над языком, осуществляемый учащимся под руководством преподавателя, первая задача которого научить вести его в автономном режиме; *предметом*, который включает в себя размышления над правилами и механизмами функционирования языка; *моментом*, в который происходит

размышление над языком и который касается всего того, что было выучено, проверено, зафиксировано ранее; *способом* размышления над языком, который актуализируется в открытой образовательной схеме «научиться учиться» через управление процессами и осмысление полученных результатов [2, С. 36].

Имеющиеся определения автономности обучающегося в области изучения иностранных языков подчеркивают его способность и готовность взять на себя ответственность за своё учение (С. Cornoldi, L. Mariani, S. Hoffman, и др.). В частности, S. Hoffman рассматривает автономность как готовность и способность обучающегося «принять на себя ответственность за установление целей, за определение содержания и последовательности используемых способов и приемов работы, которая включает в себя также оценку того, что было достигнуто» [4].

Похожей точки зрения придерживается L. Mariani, понимая под автономностью «способность к выбору и использованию наиболее эффективных стратегий, критической рефлексии, принятию решений и независимому действию» [5; 6].

Итальянский педагог и методист С. Cornoldi [3, С. 4-10], делает акцент на осознанности в выборе путей осуществления учебной деятельности и рефлексии учащегося. Разделяя его точку зрения, S. Hoffman [4, С. 23-24] выделяет следующие базовые умения: ориентировка в процессе учебной деятельности; планирование и выбор способов достижения поставленной цели; осознанное принятие учащимся ответственности за все аспекты своей учебной деятельности; рефлексия и оценка результатов своей деятельности.

По мнению S. Hoffman [4; 4], можно говорить о способности учащегося к автономному управлению своей учебной деятельностью в случае, если он принимает самостоятельное решение относительно того: что хочет изучать; каким образом собирается продолжать учебную деятельность; какие материалы и средства хочет использовать; какие стратегии хочет использовать; какую форму работы предпочитает: индивидуальную, в паре или в группе; какой временной режим ему подходит, как использовать предоставленное время; какие формы контроля хочет использовать для оценки своей деятельности.

Как видно из приведенного выше анализа исследований итальянских ученых данный подход в обучении принципиально меняет всю дидактическую систему взаимодействия преподавателя и обучающегося как субъектов учебной деятельности. Преподаватель лишь организует его учебную деятельность. В процессе самостоятельной работы учащийся должен научиться ставить познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки применения теоретических знаний, рефлексировать весь процесс научения и осознавать свою долю ответственности.

Литература:

[1]. Каскова М.Е. Метод преподавания итальянского языка иностранным студентам по книге Р.Е. Balboni «Didattica dell'italiano agli stranieri»: учебно-методическое пособие М.: РУДН, 2012. – 53 с.

[2]. Balboni, Paolo E. Didattica dell'italiano a stranieri: 8-a edizione – Roma: Bonacci Editore, 1994. – 160 p.

[3]. Cornoldi, C., De Beni, R., Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 2-a edizione – Trento: Centro Studi Erickson, 2013. – 410 p.

[4]. Hoffman S. L'autonomia nell'apprendimento linguistico nel corso di laurea comunicazione internazionale [Электронный ресурс] // e-journal del Dipartimento di Arti e Comunicazioni dell'Università di Palermo «Arcojournal», 07. 2004.

[5]. Mariani, L., Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare [Электронный ресурс] 2010. Режим доступа: <http://www.libreriauniversitaria.it>.

О КАЧЕСТВЕ МАТЕРИАЛА ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА К АУДИТОРНЫМ ЗАНЯТИЯМ

Н.М. Макиевская

МАИ (НИУ), Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы самостоятельной работы студентов при подготовке к семинарам по правовым дисциплинам, с использованием сети Интернет.

Ключевые слова: самостоятельная работа, правовые дисциплины, достоверность и актуальность информации

ON THE QUALITY OF THE MATERIAL FOR SELF- PREPARATION OF STUDENTS FOR THE CLASSROOM TRAINING

N.M. Makievskaya

MAI (National Research University), People's Friendship
University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the students' independent work in preparation for the seminars on legal subjects, using the Internet.

Key words: independent work, the legal discipline, reliability and relevance of information

Самостоятельная работа является одним из видов учебной работы студента. В соответствии со ст. 43 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» студенты обязаны осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательных программ.

Понятие и смысл самостоятельной работы студентов со временем изменяется. А.И.Влазнев отмечает, что в современной литературе термин «самостоятельная работа» не имеет однозначного определения и толкования, основываясь на анализе определений самостоятельной работы С.И.Зиновьева, связанного с

представлением о независимости в выборе путей и средств решения, стоящих перед студентом задач, т.е. ее можно считать учебной без руководства и помощи вузовских преподавателей и Н.Д.Никандрова, определяющего, что обособление самостоятельной работы без руководства и помощи со стороны педагога приводит к ослаблению благотворного влияния на умственную и практическую активность студентов, развитие творчества и т.д. В итоге, А.И.Влазьев определяет самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную деятельность студента на самостоятельное приобретение и глубокое осмысление новых знаний на занятиях или вне и корректируемую по процессу и результату на основе опосредованного системного управления со стороны преподавателя [6].

Введением Федеральных государственных стандартов утверждено количество часов самостоятельной работы студента, которое составляет не менее половины учебного времени студента. Объем самостоятельной работы студентов дифференцирован по уровням образования: для бакалавров-50% , для магистров 74% [8]. Например, при анализе учебных рабочих программ: «Правовых основ Российского государства» для направления подготовки (бакалавр) 081100 управление государственной и муниципальной собственностью и «Хозяйственное право» для направления подготовки (бакалавр) 080200 менеджмент Московского авиационного института (национальный исследовательский университет) количество самостоятельной работы по дисциплинам составляет 62 % и 55 % соответственно. Трудоемкость дисциплины «Правовые основы Российского государства составляет» - 8 з.е., дисциплины «Хозяйственное право» - 2 з.е., т.е. количество часов затрачиваемых на самостоятельную работу составляет 180 и 40 часов соответственно.

Таким образом, объем самостоятельной работы студентов по дисциплинам достаточно большой, однако остается вопрос эффективности самостоятельной работы студента и ее влияние на качество образовательного процесса. Само понятие эффективности можно определить как соотношение достигнутых результатов с ожидаемыми (прогнозируемыми) целями, отмечается, что понятие

педагогической эффективности не приобрело еще достаточной определенности [5]. В данном случае, понятие эффективности рассматривается с точки зрения качественной характеристики процесса самостоятельной подготовки студентов к аудиторным занятиям. Несмотря на обеспечение организации и руководства преподавателем самостоятельной работы студента, зачастую студентами эта часть учебного времени не воспринимается как процесс обучения, хотя развитие навыков самостоятельной работы ценно для формирования профессиональных компетенций и играет значительную роль в ходе всего учебного процесса. Также необходимо помнить, что при переходе на следующий уровень образования повышается роль и происходит увеличение количества часов самостоятельной работы, в том числе научно-исследовательской, научно-педагогической, организаторской, и др. К сожалению, при подготовке к семинарским занятиям студентом используется первая информация, попадавшаяся при запросе похожей темы в Интернете. Особо часто студенты идут по упрощенному пути и обращаются к банкам рефератов, достаточно распространенным в сети, не подкрепляя, не анализируя, не согласуя полученную информацию с нормативно-правовыми актами, не используя зарекомендовавшие себя справочно-правовую систему «Консультант-плюс», информационно-правовой портал «Гарант.ру», сайты федеральных органов исполнительной власти: Правительства Российской Федерации (<http://government.ru/docs/>) и т.д. Полученная информация часто бывает устаревшей, например, при изучении гражданско-правовых дисциплин, таких как: «Гражданское право», комплексных дисциплин, включающих в себя элементы, гражданско-правовых дисциплин: «Хозяйственное право», «Правовые основы Российского государства». Внесенные с 2014 года в Гражданский кодекс Российской Федерации изменения не отражаются в скаченной студентами информации, и возникает ряд вопросов по актуальности, качеству и достоверности информации, представленной студентом на семинаре. В итоге, страдает качество самостоятельной работы студента, что отражается на формировании будущей профессиональной самостоятельности и качестве формируемых компетенций, в данном случае использование нормативных правовых документов в своей

деятельности (ОК-9) . Кроме того, однобокость подхода лишает студента приобретения навыков изучения нормативно-правового акта, анализа полученной информации, работы с различными источниками, систематизации информации.

Конечно, специальной дисциплины по оценке достоверности информации нет, однако при организации самостоятельной работы преподаватель кафедры ориентирует студентов на источники, с достоверной информацией, которые будут полезны студенту при подготовке к семинарам. Кроме того, самостоятельная работа студента подразумевает проведение исследовательской деятельности, в том числе и понимание достоверности полученной информации, а также формирует ответственность за трансляцию информации из некомпетентных источников.

Анализируя ситуацию можно отметить проблемы связанные с неадекватным построением поискового запроса, некачественным подходом и оценке студентом результата поиска информации, не готовности студентов к деятельности в рамках самостоятельной работы, несформированность навыков самоорганизации, необходимости совершенствования правовой грамотности студента. Отмечаются сложности восприятия студентами юридических текстов и нормативно-правовых актов. В настоящее время, все высшие учебные заведения имеют положения о самостоятельной работе студентов, которые определяют сущность, назначение, планирование, формы организации и виды контроля самостоятельной работы студентов, учебно-методическое обеспечение и т.д., однако сама реализация положений должна осуществляться на базе усиления ответственности студентов за результаты своего обучения, активного использования субъект-субъектных отношений, без перевода студентов из пассивных потребителей знаний в активных участников процесса реализация положений данных документов не даст ожидаемого качества самостоятельной работы [4]. Усиления включенности студента в учебный процесс, использование индивидуального подхода к каждому студенту оказывает влияние на повышение качества образовательного процесса.

Однако изменения отношения студентов к самостоятельной работе не произойдет само собой. Нужна большая и целенаправленная работа преподавателей высшей школы.

Возможно, более активную позицию можно ожидать от будущих студентов, для которых ещё на школьной скамье согласно требованиям ФГОС НОО самостоятельная работа станет необъемлемой составляющей их учебных занятий.

Литература:

[1]. Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ <http://www.consultant.ru/>

[2]. Приказ Минобрнауки России от 20 мая 2010 г. N 544 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования по направлению Подготовки 080200 менеджмент (квалификация (степень) "бакалавр")»

[3]. Приказ Минобрнауки России от 17 января 2011 г. N 41 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования по направлению Подготовки 081100 государственное и муниципальное Управление (квалификация (степень) "бакалавр")»

[4]. Балашова И. В. Вариативность самостоятельной работы студентов как фактор успешности профессиональной деятельности будущих педагогов // Сборники конференций НИЦ Социосфера . 2013. №56-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/variativnost-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-faktor-uspeshnosti-professionalnoy-deyatelnosti-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 14.03.2016).

[5]. Вишневская Л. П. Критерии педагогической эффективности личностноориентированных образовательных технологий // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского . 2008. №11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-pedagogicheskoy-effektivnosti-lichnostnoorientirovannyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 13.03.2016).

[6]. Влазнев А. И. Самостоятельная работа как фактор формирования и развития компетенций студента // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки . 2015. №3 (35). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-kak-faktor-formirovaniya-i-razvitiya-kompetentsiy-studenta> (дата обращения: 14.03.2016).

[7]. Сенашенко В. С. Самостоятельная работа студентов как звено совершенствования образовательного процесса // Вестник Финансового университета. 2006. №1-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-kak-zveno-sovershenstvovaniya-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 14.03.2016).

[8]. Сенашенко В.С. Жалнина Н.В. Самостоятельная работа студентов как средство совершенствования образовательного процесса в вузе. Высшее образование в России. №7, 2006 С.103 – 109.

[9]. Учебно-методический комплекс дисциплины «Правовые основы российского государства» кафедры «Государственное муниципальное, управление, правоведение и психология» «МАТИ - Российский государственный технологический университет имени К.Э. Циолковского», 2013.

[10]. Рабочая учебная программа дисциплины «Хозяйственное право» кафедры «Государственное муниципальное, управление, правоведение и психология» «МАТИ - Российский Государственный Технологический Университет имени К.Э. Циолковского», 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ТРЕНЕРА К ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Ф. Кенарева

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск,
Россия

Аннотация. В работе рассматривается вопрос необходимости изучения студентами спортивных вузов вопросов психолого-педагогического обеспечения.

Ключевые слова: спортивная деятельность, тренер, психолого-педагогические знания.

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL KNOWLEDGE, PROVIDES TRAINING FOR TEACHER-TRAINER FOR PRACTICAL WORK IN SPORT

L.F. Kenareva

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Abstract. This paper examines the question of necessity of studying of the students of sports universities of issues of psychological and pedagogical support.

Key words: sports activity, the coach, psychological and pedagogical knowledge.

Необходимость изучения студентами спортивных вузов вопросов психолого-педагогического обеспечения в практике работы связана, прежде всего, с овладением теоретико-методологических основ развития социального, эмоционального и практического интеллекта занимающихся физической культурой и спортом в процессе спортивной деятельности. Решение задачи, стоящей перед высшей школой – обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, их теоретико-практической зрелости, позволяющей правильно и грамотно ориентироваться в предстоящей работе, умение выбрать правильные формы и методы педагогического воздействия на занимающихся физической культурой и спортом, - является наиболее значимой в современных условиях жизни общества и подрастающего поколения.

Акцентируя внимание студента на то, что спортивный педагог может быть уверен в достижении успеха своих учеников только тогда, когда опирается на знания психологии, педагогики, философии и ряда других наук в своей деятельности. Будущий специалист в области физической культуры и спорта, обладающий специальными компетенциями, такими, как единство знаний и умений, опыт творческой деятельности, теоретическая и методическая готовность к практической работе, способен успешно управлять учебно-воспитательным процессом.

Знание теоретико-методологических основ педагогики, закономерностей развития и социализации личности, сущности

целей и технологии воспитания и обучения, законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей и молодежи приобретает первостепенное значение. Особенно важным является умение педагогически мыслить и направлять свои действия на решение задач развития гармонической личности, а также программировать способы педагогических воздействий и развития совместной деятельности. Кроме того, обладая профессиональными компетенциями, будущий специалист способен выделить и установить в учебно-тренировочном и воспитательном процессах взаимосвязь между компонентами и факторами обучения и воспитания. В процессе работы педагог предполагает постоянную устремленность к самосовершенствованию, как теоретических взглядов, так и педагогического профессионализма как более высокого уровня педагогического мастерства на базе педагогической культуры.

В индивидуально-личностном аспекте обусловленность уровня профессиональной компетентности может быть рассмотрена как сплав личности и её деловых качеств, высокой спортивно-практической подготовленности, влияющий на эффективность и качество учебно-воспитательного процесса.

Показателем успешности овладения педагогической деятельностью является профессионально-педагогическая позиция педагога. Условиями процесса её формирования у будущих специалистов физической культуры и спорта во многом является включение в учебный процесс курсов теоретических дисциплин, особенно тех, где изучается специфика деятельности преподавателя-тренера. Студенты получают знания об особенностях воспитания в период тренировки, спортивных сборов и соревнований, о развитии новейших технологий обучения и эффективных методиках в различных периодах тренировочного процесса, развивающих умение прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс с детьми и молодёжью.

Г.Д. Горбунов (2007) рассматривает практические вопросы психологии воздействия на спортсменов с позиции воспитательных задач педагогики спорта. Собственный опыт работы со студентами убеждает в том, что будущие преподаватели-тренеры испытывают недостаток знаний и опыта

по целому ряду воспитательных возможностей спорта по самовоспитанию. Это предъявляет особые требования к организации и проведению теоретических и практических занятий и экспериментов, направленных на выявление различных сторон психолого-педагогических характеристик деятельности спортсменов различного возраста и квалификации.

Разработка автором статьи программы учебной дисциплины (модуля) для будущих выпускников «Психолого-педагогическое обеспечение подготовки спортсменов в практике работы преподавателя-тренера» дала возможность проанализировать научные данные по этой проблеме и подготовить конкретный материал по использованию образовательных технологий в области психологии и педагогики спорта.

Соотношение теории и практики как центральных проблем спортивно-педагогической науки побудили изучить и применить научно-теоретические разработки ведущих ученых в современной системе спортивной деятельности (Б.А. Карпушин, Н.Д. Горбунов и др.). Естественно, предложенная тематика нуждается в теоретических, психолого-педагогических обоснованиях, в дополнительной разработке требований при работе специалиста и требует оценки полученных результатов. А пока представленные темы, включенные для изучения в составе дисциплины, требуют анализа и соответствующих выводов для внедрения в сферу подготовки спортивных педагогов.

В содержание лекций, практических, лабораторных занятий включается большое разнообразие тем. Значительное место занимают вопросы процесса воспитания и самовоспитания в системе психологической подготовки спортсмена; общеметодологические функции психологии в педагогике физической культуры и спорта; ценностные ориентации в структуре личности спортсменов, структура и содержание психолого-педагогических взаимоотношений в системе «тренер-спортсмен». Особое внимание уделено приобретению студентами знаний по теме «Личностный и профессиональный рост тренера, отличающегося высоким профессионализмом», а также «Творчество в спортивной деятельности».

В тематическом плане изложено то, что, как и когда надо повышать свой теоретический и практический уровень и почему

надо именно на перечисленные значимые темы обратить особое повышенное внимание, базирующееся на общих закономерностях проявления и развития психопедагогике в условиях спортивной деятельности.

Нам представляется, что по мере усвоения предложенного курса создаются необходимые предпосылки для дальнейшего развития и роста духовного мира, нравственной ответственности и осознанного стремления к совершенству будущих специалистов физической культуры и спорта.

Литература:

[1]. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта: учебное пособие для вузов. М.: Советский спорт, 2007. - 294 с.

[2]. Карпушин Б.А. Педагогика физической культуры и спорта / Б.А.Карпушин, Э.И. Белгородцева, О.И. Дранюк. Спб., 2006. - 126 с.

[3]. Карпушин Б. А. Педагогические основы воспитательной деятельности при занятиях физической культурой и спортом. СПб., 2003.

[4]. Кенарева Л.Ф. Формирование творческой личности спортивного педагога: учеб.пособие для студентов, обучающихся по специальности 050720.65 «Физическая культура». Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. – 37 с.

[5]. Киселев Ю.Я. Психологическая готовность спортсмена. М., 2009.

[6]. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. 2-е изд., испр. М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

[7]. Рушина М.А. Факторная структура уверенности профессиональных и непрофессиональных спортсменов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 91-96.

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л.М. Киэлевяйнен

Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы развития адаптивной физической культуры как фактора социализации детей. Приводятся результаты анкетирования на предмет вовлеченности специальных образовательных учреждений, родителей и их детей в физкультурно-оздоровительную деятельность.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, социализация, образовательная программа.

ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

L.M. Kielevyaynen

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Abstract. The article deals with the case study of physical education adjustment as a factor of children's socialization development. The article includes the results of questioning on the engagement of special educational institutions, children and their parents into health and fitness activities.

Key words: physical education adjustment, socialization, educational program.

Адаптивная физическая культура (далее АФК), включающая в себя адаптивное физическое воспитание; адаптивную двигательную рекреацию и адаптивный спорт обладает значительным ресурсом, способствующим реализации полноценной и самостоятельной жизни, социальной активности и социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), используя сохранные функции, остаточное здоровье

и психофизический потенциал. Существенными факторами, сдерживающими развитие АФК являются: несогласованность системы физкультурно-оздоровительной работы с лицами, имеющими ОВЗ, отсутствие типовых методически обоснованных программ дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности по видам спорта для различных нозологических и возрастных групп, не достаточное количество специалистов по АФК, низкая мотивация выпускников учебных заведений для работы со спортсменами с ОВЗ, неразвитость системы переподготовки и повышения квалификации специалистов-практиков.

Для решения данной проблемы на базе Института физической культуры, спорта и туризма ПетрГУ реализуются образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки «Адаптивная физическая культура». Из общего количества слушателей 53% составляют работники высших учебных заведений, 27% - учителя общеобразовательных школ, 8% - инструкторы по АФК или учителя физической культуры в специализированной школе или интернате для детей с ОВЗ, по 4% - инструкторы физической культуры в дошкольных образовательных учреждениях, работники центров реабилитации и работники ДЮСШ отделения АФК и спорта.

В рамках проекта программы стратегического развития «Подготовка научно-методической базы для создания и развития Центра поддержки населения с ОВЗ» проведен мониторинг вовлеченности детей в занятия АФК. В анкетировании принимали участие родители детей с ОВЗ (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, речи, слуха, интеллекта и др.), обучающихся в специальных (коррекционных) школах - интернатах и посещающих дошкольные образовательные учреждения (n= 240 человек). Согласно результатам опроса, 70% детей занимаются адаптивной физической культурой, в основном 2 или 3 раза в неделю (29% и 20% соответственно). Из этого числа 61% детей посещает данные занятия только в школе или детском саду, в специализированном центре при поликлинике 5%, в спортивном клубе – 5%, у частного тренера – 3%, дома – 1%. Тот факт, что из 240 только 13 детей посещают специализированные центры для дополнительных занятий адаптивной физической

культурой и всего 4 занимаются физической культурой дома говорит о том, что данный вид деятельности не развит в необходимом объеме и не имеет популярности среди детей инвалидов и в первую очередь среди членов их семей.

Не имеют доступных объектов для занятий АФК в своем районе проживания 61% респондентов. Несмотря на принятие Государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг. сегодняшнее состояние материально-технической базы физкультурно-спортивных объектов не соответствует требованиям развития АФК и спорта. Отсутствие специально оборудованных спортивных сооружений является одним из ключевых факторов, осложняющих проведение полноценных оздоровительных и тренировочных занятий, физкультурных праздников и официальные соревнования для лиц имеющих ОВЗ и инвалидов. Согласно результатам анкетирования, только 30% детей принимали участие в физкультурно-спортивных мероприятиях или праздниках. Как один из вариантов решения данной проблемы, практикуется проведение физкультурных праздников «Гимнастика для всех» и массовых мероприятий в рамках фестиваля "Город моей мечты". Мероприятия проводятся на открытых площадках и в спортивных залах. В качестве оборудования используется специальный инвентарь, подготовленный совместно с коллегами из Финляндии: надувные дорожки 5 и 7 метров, приспособления для кувырка вперед и перекатов боком, балансирующие подушки и т.д. Практически все родители, чьи дети участвовали в данных мероприятиях (91%) отмечают, что эмоциональное состояние ребенка во время и после мероприятия было хорошим, ребенок получил положительный эмоциональный подъем, 3% отметили, что ребенок никак не среагировал в эмоциональном плане, 1% - ребенок излишне возбудился, потерял эмоциональное равновесие. Такие мероприятия проводятся для детей конкретной нозологической группы или в интегративной форме, для детей с различными заболеваниями (как правило, это массовые мероприятия на открытых площадках), довольно активно к участию и проведению подключаются родители. На недостаточную вовлеченность коррекционных образовательных учреждений в деятельность по привлечению детей с ОВЗ к регулярным занятиям физической

культурой и спортом указывают ответы родителей (73%), считающих необходимым создание специализированного центра для занятий адаптивной физической культурой. Понимая важную социальную роль данных занятий, 58% родителей отмечают, что их ребенок мог бы заниматься в группе, причем 63% предпочитают заниматься в спортивном зале, 45% в бассейне и 25% на открытых площадках.

Опираясь на приведенные данные, можно констатировать что, несмотря на очевидную эффективность применения АФК в системе комплексной реабилитации и социализации, решения жизненных проблем граждан с ОВЗ проблема остается достаточно актуальной.

Литература:

[1]. Кирилина В.М., Бальчюнене Н.И., Киэлевяйнен Л.М. Концепция организации адаптивной физической культуры на базе центра поддержки населения с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // V Международный конгресс учителей физической культуры и специалистов, пропагандирующих здоровый образ жизни «ГТО в школу»; профессионального образования»; Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Здоровье и образование», материалы. Петрозаводск, 2015. С. 45-51.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММ iSpring Free, CamStudio и QuizMaker ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ш.З. Кошкарлова, С.Ш. Тилеубай

Кызылординский Государственный университет имени
Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В статье дается описание использования программ iSpring Free, **CamStudio** для создания презентаций и обучающих курсов со вставленными видео-роликами с YouTube и записью аудио, а также программы составления тестовых вопросов iSpring QuizMaker.

Ключевые слова: информационные технологии, студенты, лекция, занятия, iSpring Free, **CamStudio**, *YouTube*-ролики

EFFICIENCY PROGRAMS iSpring Free, CamStudio and QuizMaker IN TRAINING STUDENTS

Sh.Z. Koshkarova, S.Sh.Tileubay

Kyzylorda State university by Korkyt Ata, Kyzylorda,
Kazakhstan

Abstract. The article describes the use of software iSpring Free, CamStudio to create presentations and training courses with embedded video clips from YouTube and recording audio, as well as drawing up a program of test questions iSpring QuizMaker.

Key words: information technologies, students, lectures, iSpring Free, CamStudio, YouTube-videos.

Строительство нового Казахстана поставило перед работниками системы образования глобальную цель, а именно - формирование конкурентоспособной качественной системы отечественного образования. Использование компьютерной техники в учебном процессе бесспорно повышает качество преподавания, во-первых, устно переданная и увиденная информация – не одно и то же. Во-вторых, увеличивается усваиваемость увиденного. Специально подготовленные презентации, слайды в основном можно использовать на лекционных занятиях.

Использование компьютерной техники позволяет выйти на новые технологии в обучении студентов разных уровней подготовки. Современное компьютеризированное рабочее место позволяет сделать занятия высоко эстетичными, наглядными, увлекательными. Компьютер помогает преподавателю проследить все этапы урока: проверка знаний (тест, устный опрос), объяснение новой темы с применением презентации, анимации с возможностью преобразовывать объекты, делать объяснение динамичным, закрепление нового материала – выполнение студентами разноуровневых заданий, повторение пройденного материала в виде оцениваемых тестов, анкетных опросов.

Преподавание занятий, используя компьютерные программы, презентации - очень эффективны. Это требует специальной подготовки, так как все материалы должны быть в электронном виде в виде презентации.

При объяснении лекционного материала удобно использовать слайды, подготовленные с помощью программы *iSpring Free*. *iSpring Free* – это программа, которая конвертирует презентации *PowerPoint* в файлы *Flash* с поддержкой видео и анимационных эффектов. Продукт позволяет создавать презентации, учебные курсы в формате *Flash*, используя знакомую и привычную среду *Microsoft PowerPoint*. *iSpring Free* позволяет создавать онлайн-презентации со вставленными *Flash* и *YouTube*-роликами.

iSpring Free точным образом воспроизводит более 180 эффектов анимации и переходов, внедренный видео, аудио и *Flash*-контент.

Если планируется вести запись видео одновременно с голосовыми пояснениями, тогда следует воспользоваться программой **CamStudio**. **CamStudio** - бесплатная и простая в использовании программа, которая позволяет записывать все происходящее на мониторе с последующим сохранением готового видео на жестком диске в формате AVI или SWF. Программа позволяет записывать также аудио, что делает **CamStudio** эффективным инструментом для создания видеопрезентаций и обучающих курсов. В настройках можно задавать область экрана, с которого будет происходить запись, скрывать/отображать курсор, редактировать параметры аудио/видео и многое другое.

Посредством программы *iSpring QuizMaker* можно составить оцениваемые тесты и анкетные опросы. Тест служит для проверки знаний студентов и усвоения ими лекционного материала. В тесте содержатся вопросы с правильными вариантами ответов. За ответы начисляются баллы. С помощью настроек можно указать, как будут начисляться баллы, каковы критерии прохождения теста. Анкеты служат для сбора информации от респондентов. Анкетные вопросы не содержат правильных ответов. Тест может содержать вопросы обоих типов, описанных выше. Например, в конце теста можно добавить несколько анкетных вопросов для сбора дополнительной информации, не относящейся напрямую к

оцениванию обучающихся. Тест сохраняется в виде файла с типом "QUIZ" (расширение .quiz). Это собственный формат программы iSpring QuizMaker, и этот файл невозможно отредактировать с помощью других приложений.

Программа iSpring QuizMaker включает 23 типа вопросов: 11 оцениваемых вопросов, 12 анкетных вопросов и один дополнительный тип вопроса — «Информационный слайд». Например, оцениваемые вопросы могут содержать два варианта ответов «верно» и «неверно», только одного правильного ответа из нескольких вариантов, есть тестовые вопросы, где необходимо соединить пары слов или фраз, расположить элементы в верной последовательности, обучающийся должен отметить области на изображении с помощью маркеров и т.д.

Такие тестовые вопросы удобно использовать в конце лекционных занятий для проверки усвоения материала данной темы студентами. Весь образовательный процесс в вузе должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, формирование которой непосредственно связано с развитием их познавательной активности и активизацией познавательной деятельности студентов.

Таким образом, используя программные средства при подготовке презентаций к лекционным занятиям и составлению тестовых вопросов мы должны помнить основной принцип интерактивной методики: «Расскажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать самому – и я научусь!»(Конфуций). Так задача каждого преподавателя вуза - подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Литература:

[1]. Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии: дисс. д.п.н., 1994. – 287 с.

[2]. <http://www.izone.ru/multimedia/utilities/camstudio-download.htm>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО, ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Д. Буданова

Детский сад общеразвивающего вида №24 «Русалочка»,
Подольск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблема качества образования на всех его уровнях. Приведены точки зрения специалистов, показаны существующие трудности в реальной практике дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: качество, высшее образование, общее среднее образование, дошкольное образование.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF INTERRELATION BETWEEN THE QUALITY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

O.D. Budanova

Head of the municipal budget preschool educational institution
kindergarten №24 "RUSALOCHKA", Podolsk, Russia

Abstract. The article discusses the problem of quality of education at all levels. The point of view of experts, shows the difficulties in practice of preschool educational institutions.

Key words: quality, higher education, general secondary education, preschool education.

Качество дошкольного образования в определяющей степени детерминирует качество последующих уровней системы образования России. В этой связи исследование и поиск возможностей совершенствования системы управления качеством образования в дошкольных образовательных учреждениях является важной педагогической проблемой. Представляется, перспектива исследования заявленной проблемы может находиться в плоскости сохранения преемственности подходов к определению критериев и показателей оценки качества

образования на всех его уровнях с учетом опыта менеджмента качества на основе стандартов ИСО.

Если рассмотреть проблему качества школьного образования[4], то чаще всего речь идет о том, что современная общеобразовательная школа отличается следующими особенностями, определяемыми новым законом об образовании: наличие разнообразных видов образовательных организаций, образовательных свобод, дифференцированного обучения, инновационных образовательных технологий и др. Все это требует новых подходов, педагогических средств и технологий обеспечения качества школьного образования. Как отмечает В.П. Панасюк[5] «Мы убеждены, что сложные теоретико-методологические аспекты проблем качества школьного образования могут быть исследованы и решены только с позиций политеоретического, междисциплинарного подхода (потенциал и аппарат педагогики, квалитологии, теории управления, теории систем и т.п.), а также с учетом богатого опыта, накопленного в сфере производства (концепция TQM, МС ИСО серии 9000)».

В свою очередь в вузах проблема качества образования стала весьма острой в силу следующих причин: свобода выбора места и региона для занятости выпускников вузов; несоответствие объема и уровня профессиональных компетенций ожиданиям работодателей; слабый учет потребностей рынка труда в конкретных специалистах определенного профиля; неустойчивость трудовой мотивации и завышенные зарплатные ожидания существенной части выпускников; сокращение бюджетного финансирования образовательной и научной деятельности; государственное стимулирование автономности вузов и др.

Как показывает практика управления качеством образования в вузах, данный процесс носит гетерохронный характер, а опыт внедрения современных систем менеджмента качества(СМК) предприятий реального сектора экономики используется слабо. Часто это происходит из-за сопротивления профессорско-преподавательского состава новым целям и задачам вуза в рыночных условиях, когда речь идет о продаже вузом образовательных, консультационных и научно-исследовательских услуг, и когда важна обратная связь с их потребителями –

обучающимися на всех трех уровнях образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура.

В системе учреждений дошкольного образования в настоящее время проблема качества образования решается в экспериментальном ключе. Как отмечает Минобрнауки [2;3] «... федеральный государственный контроль качества образования в отношении образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, в рамках осуществления государственного контроля(надзора) в сфере образования не проводится».

Представляется, в соответствии с требованием ст. 108 части 5-й ФЗ №273 от 29.12.2012 о переходном периоде до 1 января 2016 года, в настоящее время особенно актуально исследование проблемы качества дошкольного образования в условиях дошкольных образовательных учреждениях как обязательного условия достижения качества на последующих уровнях образования. Основными ориентирами системы обеспечения качества дошкольного образования[4] и ее коррелирования со школьным и вузовским уровнями образования могут быть оправдавшие себя и адаптированные для дошкольных учреждений базовые принципы международной системы менеджмента качества: ориентация на потребителя; лидерство руководителей; вовлечение работников; процессный подход; системный подход к менеджменту; постоянное улучшение; принятие решений, основанных на фактах; взаимовыгодные отношения с поставщиками.

Литература:

[1]. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 URL: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 10.03.2016).

[2]. Письмо Заместителя руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки(Рособрнадзор) Музаева А.А. Органам исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющим переданные полномочия Российской Федерации в сфере образования № 01-52-22/05-382 от 07.02.2014.

[3]. Письмо И.о. директора Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки Российской Федерации Ю.В. Смирнова от 10 января 2014 года N 08-5 «О преждевременности требований от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения уставных документов и образовательных программ в соответствии с ФГОС ДО».

[4]. Сырова С. А. Управление качеством дошкольного образования в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования: анализ качества условий, анализ качества образовательного процесса, оценка качества результата дошкольного образования//Наука и образование: новое время/ № 5, 2015.

[5]. Панасюк В.П. Качество школьного образования в России.

[http://www.gmpua.com/QM/Article1/docs/sk/ng670_1.htm\(jnrhsnj](http://www.gmpua.com/QM/Article1/docs/sk/ng670_1.htm(jnrhsnj)
10.03.2016).

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВУЗОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ОБЕСПЕЧЕНИЮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ
РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.А. Эберлин

Детский сад общеразвивающего вида №24 «Русалочка»,
Подольск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у студентов педагогических вузов профессиональных компетенций, которые бы способствовали обеспечению психологической безопасности личности ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования.

Ключевые слова: компетенции, студенты, дошкольное образование, психологическая безопасность личности.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF
STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES,
CONTRIBUTE TO THE PROVISION OF PSYCHOLOGICAL
SECURITY OF THE CHILD'S PERSONALITY IN THE
CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTION**

E.A. Eberlin

The Deputy on educational and methodical work of the head of
the Municipal budget preschool educational institution kindergarten
№24 «RUSALOCKA», Podolsk, Russia

Abstract. In the article the problem of formation at students of pedagogical higher education institutions of professional competences that would promote the psychological security of the child's personality in the educational environment of preschool education institutions.

Key words: competence, students, preschool education, psychological security of the person.

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Психологическая безопасность ребенка в условиях учреждения дошкольного образования как состояние сохранности его психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на него образовательной среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитно-средовых факторов.

Следует отметить, что психологическая безопасность личности ребенка и образовательной среды взаимосвязаны друг с другом и такая интеграция является моделью его устойчивого развития и нормального функционирования в условиях учреждения дошкольного образования. Несомненно, учреждения дошкольного образования как социальный институт общества, являются субъектами безопасности и важность исследования и обеспечения психологической безопасности личности ребенка в образовательной среде состоит в том, чтобы педагогический

коллектив обеспечивал ее как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Необходимо подчеркнуть, что с научной точки зрения проблема взаимодействия человека с окружающей действительностью имеет давнюю традицию в психологических исследованиях (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.Н. Панферов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). Вопросами моделирования и проектирования образовательной среды, в которой личность востребована и свободно функционирует, а её участники чувствуют защищенность и удовлетворение основных потребностей занимались Я.А. Коменский, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов и др. Значительный вклад в осмысление психологии образовательной среды внесли: В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, В.А. Левин, М.В. Осорина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э.Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.

Рубцов В. В. и Баева И. А.[1] в своих работах по заявленной проблеме определяют обязательный перечень условий безопасной образовательной среды: качество межличностных отношений ребенка; защищенность ребенка в образовательной среде школы; эмоциональная комфортность ребенка в образовательной среде; удовлетворенность ребенка образовательной средой.

Важным является то, что указанные авторы считали, что необходимо создавать условия, при которых образовательная среда будет психологически наиболее безопасной.

Автор считает, что к указанным выше условиям представляется необходимо добавить наличие у руководителей и сотрудников учреждений дошкольного образования таких профессиональных компетенций, которые бы обеспечивали психологическую защищенность личности ребенка.

Несомненно, в современных условиях становления системы дошкольного образования необходимо развивать подготовку педагогов для ее устойчивого функционирования – руководителей и сотрудников с соответствующими компетенциями, в том числе в условиях обучения а педагогических вузах.

Представляется, у студентов педагогических вузов и ссузов – будущих педагогов дошкольного образования [2] в период обучения должны быть сформированы следующие дополнительные профессиональные компетенции, обеспечивающие сохранение психологической безопасности личности ребенка в условиях учреждения дошкольного образования: умение осуществлять психолого-педагогическую диагностику основных нужд и потребностей ребенка в актуальных ситуациях; способность осуществлять психологический мониторинг и сопровождение всех субъектов образовательного процесса с целью создания и поддержания безопасной образовательной среды; владеть навыками психологической профилактики, психологического консультирования, психологической поддержки, социально–психологического обучения.

Литература:

[1]. Баева И., Лактионова Е. Психологическая безопасность образования глазами учителя // Народное образование. 2009. № 9. С.112–118.

[2]. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 URL: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 10.02.2016).

РАЗДЕЛ «ОБЩАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ И ХИМИИ» КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

В.Н. Нарушевич

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,
Витебск, Беларусь

Аннотация. В статье обосновывается использование интегративного подхода к организации профессионально-методической подготовки будущих учителей биологии и химии.

Ключевые слова: интегративный подход в образовании, система методической подготовки учителя, методика обучения биологии и химии.

SECTION "GENERAL TECHNIQUE OF TRAINING OF BIOLOGY AND CHEMISTRY" AS MEANS OF INTEGRATIVE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF BIOLOGY AND CHEMISTRY

V.N. Narushevich

Vitebsk State University named P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

Abstract. The article explains the use of an integrative approach to the organization of professional and methodical preparation of future teachers of biology and chemistry.

Key words: integrative approach to education, the system of methodical preparation of teachers, methods of teaching biology and chemistry.

Создание единой системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе обусловлено взаимосвязью между биологическими и химическими понятиями и широкими возможностями интеграции наук в целом. Однако, вузовские курсы методики обучения химии и биологии слабо взаимосвязаны между собой, что способствует дублированию учебного материала, препятствует формированию у студентов единой системы методических понятий, не раскрывает возможности переноса и взаимного использования продуктивных методов и технологий предметного обучения. В связи с этим нами разработана единая система методической подготовки учителя (преподавателя) биологии и химии на интегративной основе [1]. Этому способствует выделение общей методики биологии и химии (предметной дидактики биологии и химии), а также частных разделов указанных методик предметного обучения.

В современной дидактике необходимость взаимопроникновения содержания учебных дисциплин не вызывает сомнений. Методологической основой междисциплинарной интеграции являются системно-структурный,

лично-деятельностный, практико-ориентированный и интегративный подходы в профессиональном образовании. Содержание предложенной нами системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе базируется на содержании вузовских курсов: «Методика преподавания биологии» и «Методика преподавания химии».

Анализ вузовских программ и учебных пособий по методикам преподавания биологии и химии показал, что в них можно условно выделить два основных раздела: общие и частные вопросы методики предметного обучения. При этом наибольшие возможности для интеграции имеют общие разделы предметных методик, которые могут быть содержательно сгруппированы относительно следующих модулей: «Методика предметного обучения как наука и учебная дисциплина», «Цели и задачи обучения биологии и химии. Структура содержания школьных курсов биологии и химии», «Воспитание и развитие учащихся в процессе обучения биологии и химии», «Методы и технологии обучения биологии и химии», «Средства и материальная база обучения биологии и химии», «Система организационных форм обучения биологии и химии», и «Контроль результатов обучения биологии и химии» [2].

На основе проведенного анализа нами была разработана программа методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе. Содержание представленной нами интегрированной программы методической подготовки студентов разбито на три основных блока: *«Общие вопросы методики преподавания биологии и химии»*, *«Методика преподавания биологии»*, *«Методика преподавания химии»*.

Блок *«Общие вопросы методики преподавания биологии и химии»* является интегрированным блоком. Интеграцию предметно-методического содержания этого блока мы осуществляем через: а) общие проблемы предметных методик; б) общие компоненты процесса обучения; в) общие закономерности процесса обучения; г) общие понятия методики; д) общие виды учебной и научной деятельности. Междисциплинарные связи легко устанавливаются на уровне общности научных понятий, связанных общим смыслом дисциплин и методами преподавания, исключают противоречия в трактовке одних и тех же законов,

понятий, явлений, способствуют целостности получаемых студентами научных и технических знаний.

В содержании блока «Общие вопросы методики преподавания биологии и химии» мы выделяем следующие разделы: Введение. Цели и задачи обучения биологии и химии. Структура содержания школьных курсов биологии и химии. Воспитание и развитие учащихся в процессе обучения биологии и химии. Методы и технологии обучения биологии и химии; Средства и материальная база обучения биологии и химии. Система организационных форм обучения биологии и химии. Проверка знаний и умений учащихся по биологии и химии.

Литература:

[1]. Нарушевич В.Н. К вопросу о подготовке будущего учителя / Нарушевич В.Н., Аршанский Е.Я. // Химия в школе. 2016. №1. С. 15-20.

[2]. Нарушевич В.Н. Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В.Н. Нарушевич, Е.Я. Аршанский // Веснік ВДУ. 2011. №3. С. 120-124.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

А.Б. Медешова

ЗКГУ им.М.Утемисова, Уральск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются этапы усвоения способов познания как конечной цели учения. Учебная деятельность направлена на формирования личности, способной к самостоятельной творческой деятельности, ответственная за своё развитие и жизненные перспективы.

Ключевые слова: цель обучения, образовательный результат, образовательная деятельность, компетенция.

**PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE
STUDENT**

A.B. Medeshova

ZKGU named after M. Utemisova, Uralsk, Russia

Abstract. The article examines the stages of mastering the methods of knowledge as the ultimate goal of teaching. Educational activities aimed at the formation of the person, capable of independent creative activity, which is responsible for their development and life chances.

Key words: the purpose of learning, learning outcomes, educational activities, competence.

Отличительные для конца XX — начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании — все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность».

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям. Этот процесс развивается как под влиянием международных тенденций, так отчасти и независимо от них. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции. Общим для всех определений является понимание ее как способности личности справляться с самыми различными задачами.

В книге «Школа для XXI века. Приоритеты реформирования образования» американский педагог Ф.С.Шлехти, ссылаясь на опрос многих бизнесменов, работодателей, школьных функционеров, подчеркивает, что на вопрос «Что вы хотите от школы?» получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно».

По глубокому убеждению Ф.С.Шлехти, те школьники, которые освоят успешно базовый курс школьной программы, "учатся применять свои знания в знакомой ситуации и даже получают дипломы, но не будут уметь самостоятельно работать с информацией, самостоятельно приобретать знания, не смогут

рассчитывать на успех в информационном обществе США XXI века.

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования. Поэтому сегодня можно говорить о том, что существует определенное множество парадигм образования, среди которых наиболее распространена традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма).

Главной целью знаниевой парадигмы заключается в передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации и ее опыта. Эта передача осуществляется на основе выдержавшей испытание временем совокупности знаний, умений и навыков, а также нравственных идеалов и жизненных ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка, позволяющих обеспечить функциональную грамотность и социализацию обучающихся.

Современной педагогике системно-деятельностный подход обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

В своих работах Бенджамин Блум утверждал, что нет плохих учеников, есть плохо обученные ученики. Изучив конкретные показатели психологической готовности учащихся к учебной деятельности, он выделяет шесть категорий целей обучения: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [4].

Человек, который способен разрешать нестандартные, значимые для себя ситуации, используя для этого знания, умения, понимания, способности, анализ, опыт и т. д. является компетентным.

Компетентности включают результаты ученика, выражающие «приращение» его знаний, умений, навыков, опыта личностного саморазвития, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений. Ключевые компетентности

метапредметны и интегративны по своей природе, так как их источниками являются различные сферы культуры и деятельности (бытовой, образовательной, гражданской, духовной, социальной, информационной, правовой, этической, экологической и др.).

Достижение образовательных результатов может проявиться в успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе. В частности, широкие возможности для оценки сформированности метапредметных результатов открывает использование проверочных заданий, успешное выполнение которых требует освоения навыков работы с информацией.

Литература:

[1]. Shepard L. (1992). What policy makers who mandate tests should know about the new psychology of intellectual ability and Learning. In Gifford, B. and O' Connor, M. (eds) Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction. London: Kluwer Academic

[2]. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. – Самара, 2007.

[3]. Phillip C. Slechty. Schools for the 21st Century.— San Francisco, 1990.

[4]. Bloom B., Englehart M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ ТЕМНОГО ПОЛЯ И ФАЗОВОГО КОНТРАСТА

О.И. Турсыматова, С.А.Турсынбай

Кызылординский государственный университет имени
Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В работе систематизированы основные методы исследования биологических объектов с позиции физики, исследованы физические процессы биологических систем с помощью физических формул. Метод фазовых

противопоставлений дает возможность распознать фазовые видовые изменения амплитуд.

Ключевые слова: фазовая сеть, фокальная плоскость, темное пространство, интенсивное освещение, интерференционная микроскопия.

STUDY OF THE METHODS OF DARK FIELD AND PHASE CONTRAST

O.I. Tursimatova, S.A. Tursynbay

Kyzylorda state University Korkyt ATA, Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. We systematized the basic research methods of biological objects from the perspective of physics, studied the physical processes of biological systems using natural formulas. The method makes it possible to phase oppositions species recognize phase changes amplitude.

Key words: phase network, the focal plane, the dark space, light intensity, interference microscopy.

В настоящее время для исследования биологических систем, и в частности происходящих в них физико-химических процессов широко применяются физические методы. Такие методы выделяются своими доказательственными особенностями, любые биологические структуры подчиняются физическим закономерностям, и протекающие в них процессы легче понять с помощью физических формул, на основе которых можно провести более глубокий анализ. Метод фазовых противопоставлений дает фазовые видовые изменения амплитуд. В результате можно получить фрагмент препарата в виде фазового противопоставления, где световое излучение соответствует доуровневому фазовому распространению. Данный объект можно представить в виде прозрачной фазовой сетки, состоящей из многочисленных частиц, встречающихся в большом объеме. Анализ дифракционных максимумов лишней фокальных плоскостей объектива можно увидеть с помощью данной сетки при излучении параллельных световых лучей. Если нулевой максимум излучения взять за 100, тогда на 1 максимуме он равен

2,9, на 2 максимуме – 0,322. Волны, исходящие из нулевого максимума, в сравнении с волнами других максимумов, по фазе сдвигаются до 90° . Наблюдается метод исследования биофизических процессов фазовых противопоставлений. С помощью световой микроскопии инфракрасными лучами можно контролировать распространение световых и темных пространств, их различные виды и фазовые противопоставления. Рассмотрим прозрачный образец, обладающий небольшой неоднородностью по толщине или по показателю преломления, на который падает параллельный пучок света. Световые волны, совпадающие по фазе при входе в образец, по выходе будут иметь разные фазы из-за различий в пройденном ими оптическом пути. Глаз, который чувствителен только к интенсивности света (квадрату амплитуды), но не к фазе, не сможет различить в изображении этих неоднородностей. В плоскости изображения предмета колебания световых волн можно представить в виде $y = a \sin(\omega t + \varphi)$,

где $\varphi = \frac{2\pi\sigma}{\lambda}$. В отличие от амплитуды, которая всюду одинакова,

фаза меняется от точки к точке, отражая изменения оптического пути, связанные с наличием дефектов в образце. Чтобы выявить их, необходимо произвести преобразование фазовых изменений в изменения амплитуды. Можно написать

$$y = a \sin(\omega t + \varphi) = a \cos \varphi \sin \omega t + a \sin \varphi \cos \omega t = a \sin \omega t + a \varphi \sin \left(\omega t + \frac{\pi}{2} \right)$$

поскольку $\varphi = \frac{2\pi\delta}{\lambda}$ мало из-за малости δ .

$a \sin \omega t$ представляет собой основную волну, охватывающую весь образец и дающую в заднем фокусе линзы F' дифракционный рефлекс очень малого размера. Член $a \varphi \sin \left(\omega t + \frac{\pi}{2} \right)$ представляет вторичную волну, обязанную своим происхождением дефектам и дающую весьма протяженные дифракционные рефлексы. Если поместить в точку F' небольшой светонепроницаемый экран, дефекты проявятся в виде отдельных ярких пятен на темном фоне; это и есть метод темного поля. Он обладает весьма высокой чувствительностью, но с его помощью не удается отличить дефекты, приводящие к увеличению оптического

пути, от дефектов, приводящих к его уменьшению. Если же в точку F' поместить пластинку $\lambda/2$, то интенсивность изображения станет пропорциональна $a^2(1+\varphi)^2 \simeq a^2(1+2\varphi)$ и, следовательно, появится возможность различать дефекты. Далее, можно увеличить контрастность изображения за счет его яркости, поместив на пути пучка частично поглощающую пластинку $\lambda/4$. Полагая, что она пропускает лишь $1/N$ часть падающего света, получим увеличение контрастности в \sqrt{N} раз. Потерю яркости в статических случаях удастся компенсировать, увеличивая экспозицию. Применение фазово-контрастной микроскопии сыграло заметную роль в биологии; с ее помощью выполнены исследования клеточного ядра, псевдоподий у амёб и т. д. Поляризационная микроскопия позволяет проводить целый ряд полезных исследований, например изучать процесс мышечного сокращения. Интерференционная микроскопия основана на интерференции двух пучков – прошедшего через образец и контрольного, - полученных разделением исходного пучка.

Литература:

- [1]. Антонова В.Ф. Физика и биофизика. Санкт-Петербург, Медиа, 2009.
- [2]. Артюхов В.Г. Биофизика /Т.А.Ковалева, В.П.Шмелев, Воронеж, 1994.
- [3]. Давид Р. Введение в биофизику. Москва, Мир. 1982. – 207с.
- [4]. Рубин А.Б. Биофизика: Учебник для биологических вузов. Москва, 1983.

**ЗАДАЧА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

А.Ж. Сейтмуратов, Д.Ж. Жанысова

Кызылординский государственный университет имени
Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается задачи по совершенствованию информатизационных технологий системе образования Казахстана. Для реализации рассматриваемых проблем и принципов обучения в автоматизированной обучающей

системе просто необходима четкая структуризация учебного материала.

Ключевые слова: информатизация, принципы обучения, автоматизация, обучение, качество образования.

THE TASK OF IMPROVING INFORMATION TECHNOLOGY

A.J. Seytmuratov, D.J. Zhanisova

Kyzylorda state University Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. Problems in the education system of Kazakhstan are considered in this article. It is necessary a clear structuring educational material for regulation considered problems and principles of education in automatic educational system.

Key words: information, principles of education, automation, teaching, the quality of education.

Правительство Казахстана активно использует политику государственных расходов в качестве стимулирующего инструмента в секторе образования для: [1] повышения эффективности и обеспечения финансовой устойчивости; повышения качества образования; повышения справедливости доступа к образованию; улучшения подготовки бюджета и повышения прозрачности процесса размещения ресурсов; сокращения зависимости от государственного финансирования.

Развитие обучающих систем в настоящее время идет в направлении придания им свойства адаптации к целям и условиям обучения.

Принципы обучения имеют прямое отношение к разработке автоматизированных обучающих систем. Рассмотрим кратко каждый из этих принципов:

1. Обучение идет быстрее и усваивается глубже, если студент проявляет активный интерес к изучаемому предмету.

2. Обучение является более эффективным, если формы приобретения знаний и навыков таковы, что без труда могут быть перенесены в условия "реальной жизни", для чего они и предназначены. Обычно это означает, что учащемуся важнее

научиться находить правильные ответы на вопросы, чем просто узнавать их.

3. Обучение идет быстрее, если студент "узнает результат" каждого своего ответа немедленно. Если ответ правилен, то студент должен тотчас получить подтверждение этого, если неправильный - он столь же быстро должен узнать об этом. Даже незначительная задержка резко тормозит обучение. В настоящее время наши учащиеся вынуждены часто подолгу ждать результатов своего ответа.

4. Обучение идет быстрее, если программа по предмету построена по принципу последовательного усложнения материала. Занятия следует начинать с самых простых заданий, для выполнения которых студент уже владеет необходимыми навыками и знаниями. Постоянно уровень сложности материала повышается. Это продолжается до тех пор, пока не будет достигнута желательная степень опытности и умения.

5. Знание результатов своей работы стимулируют выполнение очередного задания. Трудности, которые учащемуся необходимо преодолевать, должны возникать перед ним последовательно одна за другой, а успешное их преодоление развивает высокий уровень активности.

6. Поскольку обучение само по себе индивидуально, процесс обучения следует организовать так, чтобы каждый ученик мог проходить программу соответственно своим индивидуальным особенностям. По ряду причин одни усваивают материал быстрее других, поэтому обучение тех и других в одной группе затруднительно.

Решение многих из этих проблем возможно только с использованием обучающих программ. Лишь очень немногие из тех, кто работает в области создания таких программ, намереваются создать средство, предназначенное для замены учителя в классной аудитории. Самое большое, на что можно реально рассчитывать, - это надеяться, что эти системы облегчат труд учителя, освободив его от функций которые учитель и так почти не может выполнить, а именно на протяжении всего курса предмета, на каждом этапе немедленно после усвоения материала контролировать результат. Тогда у учителя будет больше возможностей для выполнения задач, которые под силу только

человеку-учителю и в выполнении которых никакая машина не может его заменить [2, С. 115].

Для реализации большинства вышеизложенных принципов обучения в автоматизированной обучающей системе просто необходима четкая структуризация учебного материала. Большинство же имеющихся на сегодняшний день систем разработки не обеспечивает возможности подробной структуризации учебного материала. Во многих случаях разработчику автоматизированной обучающей системы требуется наглядно представить ее структуру не только в общем виде, с точностью в лучшем случае до целой темы, как это позволяет сделать большинство систем, но и более конкретно, с детализацией до более мелких структур, таких как определения, теоремы, алгоритмы и др. Это позволит разработчику увидеть возможные недоработки, неполноту материала, отсутствие каких-либо промежуточных элементов, необходимых для логической связи понятий. По данной структуре сразу можно будет увидеть базовые понятия, являющиеся основополагающими для данного учебника, знание которых необходимо перед началом процесса обучения. По такой структуре можно легко определить правильность последовательности подачи материала для обучаемого, проверить корректность введенных определений. Наличие подобной структуры может послужить отправной точкой для построения интеллектуальной системы обучения, позволяющей в зависимости от уровня знаний пользователя указывать оптимальный путь обучения и контролировать усвоенные знания, выработать рекомендации по изменению плана учебного процесса. Все это в целом позволит усовершенствовать цикл обучения и уменьшить временные затраты, необходимые на изучение.

Литература:

- [1]. Стратегия информатизации системы образования Республики Казахстан до 2020 года, Астана, 2008.
- [2]. Сейтмуратов А.Ж., Бакулова Г.Н. Обработка электронных иерархий в оболочке «Языковая среда» // Материалы МНК. / КазНПУ им. Абая. Алматы, 2012. С.114-118.

**ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
СМЫСЛОПОРОЖДАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

С.Ю. Самохвалова, В.А. Спыну

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье показаны актуальность и противоречия реальной практики организации проектной работы в вузе. Научно обоснованы: сущность, цели, содержание, условия, форма и структура проектной деятельности студентов, организуемой по технологии смыслопорождающего образовательного процесса.

Ключевые слова: проект, аттестация, электронный кейс, портфолио, индивидуальная образовательная траектория, событие.

**TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF PROJECT
ACTIVITY OF STUDENTS IN TERMS OF SENSE-
GENERATING EDUCATIONAL PROCESS**

S.Y. Samokhvalova, V.A. Spinu

Southern Federal University, Rostov-on-don, Russia

Abstract. The article shows the relevance and contradictions of actual practice of the project work at the University. Scientifically justified: the nature, purpose, content, conditions, form and structure of design activity of students, organized by educational technology meaning-formative process.

Key words: project, certification, electronic case study, portfolio, individual educational trajectory, event.

Повышенное внимание к проективным способностям обучающихся связано с необходимостью приведения непрерывного образовательного процесса в соответствие с новым типом организационной культуры общества, появившемся в середине 20 века. Между тем результаты

реального состояния дел в проектной деятельности студентов, полученные в ходе проведения категориального и критериального анализа показали, что эклектический перенос алгоритмов организации проектной деятельности из экономической, политической и социологической области в образовательный процесс снижает ее эффективность и дискредитирует проект, в его полноценном содержании, как метод обучения и воспитания в вузе. В связи с этим возникла необходимость разработки смыслопорождающего образовательного процесса, позволяющего повысить эффективность и качество проектной работы студентов. В основе технологии смыслопорождающего образовательного процесса лежит установленная в ходе исследования закономерность: чем активнее в ходе обучения и воспитания перестраивается и обогащается смысловая система, тем выше эффективность проектной деятельности. Данная закономерность подтверждается трудами С.Л. Рубинштейна, А.В. Асмолова, Б.С. Братусь, В.А. Петровского, А.Ю. Агафонова, И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича и др. *Сущность технологии* состоит не в получении конечного значимого продукта или в разрешении конкретной проблемы, как это продиктовано экономическим представлением о проектной работе, а в том личностном изменении, которое происходит в обучающемся в процессе проектной работы, выраженном в освоенной компетенции, способности, ценности, принципе, представлении об окружающем мире. *К условиям* ее организации мы относим: 1. Наличие, конкретной практической деятельности (с конкретным заказчиком, проблемой, целью), запускающей механизмы актуализации опыта студента (базовых смыслов) и мотивирующей к ее поиску в вузовской информационной базе контактов и договоров с заказчиками. 2. Предоставляемая обучающимся свобода выбора целей, видов, типов, форм, содержания, времени, места, состава участников проектов,

способствующая возникновению новых и коррекции старых смыслов, организуемая посредством междисциплинарного УМП. 3. Предоставляемая обучающимся возможность обсуждать и интерпретировать содержание и результаты проекта в процессе специальной консультации «Диалог социокультурных и личностных смыслов». Она способствует выходу из ситуации кризиса смыслов и формирует у обучающегося многомерный ценностно-опосредованный образ мира, образ самого себя и своего места в этом мире. 4. Рекомендуемая траектория продвижения студента от исполнительской проектной деятельности к творческой, от репродуктивной к продуктивной деятельности, от идеальных продуктов проектной деятельности к реальным. Благодаря доступу к базе проектов предшественников и УМП, у студента формируется индивидуальная образовательная траектория и портфель практических достижений.

Цель технологии состоит не в продуцировании человека дискусирующего, а в образовании человека действующего, исследующего собственную деятельность по конструированию идеальных продуктов, связанных с самосовершенствованием и материальных продуктов, на предмет социальной и культурной значимости. *Основная форма технологии – событие* (личностное, парное, коллективное, групповое). Оно адекватно по силе значимости материальному продукту проектной деятельности и может легко заменить его на ранних ступенях образования, когда студент еще не может производить социально значимые продукты деятельности. События пронизано все бытие, так как жизнедеятельность субъекта, его отношения, коммуникация и понимание может быть только в со-бытии, во взаимодействии с другими.

Содержание проектной деятельности составляет, в первую очередь, не познавательную и научно-исследовательскую деятельность, базирующуюся на концентрированном знании обо всем, а конкретную

практическую деятельность, обязательно включающую знание субъекта о самом себе. *Структура проектной деятельности* выстроена в соответствии с этапами процесса смыслообразования (от базового, ранее сложившегося смысла, к зарождению, уточнению, развитию, и далее варианты: к выращиванию нового смысла, к неопределенности, к сохранению или распаду старого смысла). девять этапов технологии проявляют себя как «уколы среды». 1. Консультация по проектной деятельности, направленная на актуализацию смыслов. 2. Самостоятельная, консультируемая работа обучающихся по определению компонентов и параметров предстоящей проектной деятельности посредством методического пособия и информационной базы. 3. Коллоквиум, нацеленный на формирование позитивного образа предстоящего события, связанного с разработкой и реализацией проекта. 4. Самостоятельная деятельность студентов, связанная с погружением в условия конкретной проблемы (ситуации) конкретного заказчика и ее разрешением. 5. Консультативная поддержка (по востребованию), нацеленная на расшатывание старых смыслов и создание эскиза прогнозируемых внутренних и внешних результатов. 6. Представление проектов в виде презентаций-фотоотчетов по разработанному вариативному плану..7. Рефлексия смыслопорождающей деятельности, включающей четыре формы анализа результатов проектной деятельности. 8. Аттестация и интервью студентов по поводу корректировки индивидуальной образовательной траектории. 9. Самостоятельная фиксирование результатов и продуктов проекта в личном электронном кейсе и его отправка в электронную базу учреждения. Цель накопления отчетов за все годы обучения состоит: в составлении общей достоверной картины практической деятельности студентов, в подготовке резюме для будущего работодателя, в контроле подлинности достижений, в выявлении общей

направленности выпускника (научной, социальной, профессиональной, управленческой); в определении одаренных студентов, в оценке преподавателей по качеству руководства проектной работой студентов; в мониторинге уровня взаимодействия вуза с учреждениями социума, бизнеса, науки и культуры. Ожидаемым результатом технологии, выстроенной на фундаменте синергетической методологии, является итоговая (с точки зрения окончания вуза) аттестация студентов. Вместе с защитой диплома и сдачей квалификационных экзаменов студенты готовят «Обобщенную презентацию проектной деятельности» (накопленную в течение всех лет обучения в базе вуза) и представляют ее на сайте вуза и на встрече с потенциальными работодателями и научными руководителями.

Таким образом, данная технология позволяет успешно решать целый комплекс задач, связанных с индивидуальной образовательной траекторией, организацией совместного целеполагания, саморазвития, самостоятельной работы обучающихся, создания портфеля достижений, новых форм аттестации, организации рефлексии, непрерывной практики и проектной деятельности.

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТОТАЛЬНЫХ ПРО-ИНКЛЮЗИВНЫХ РЕШЕНИЙ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

С. Садовска, З. Янишевска-Нестёрук

Гданьский университет, Зелёногурский университет,
Польша

Аннотация. Целью статьи является показание истоков подготовки специальных педагогов в Польше, которые исходят к профессор Марии Гжегожевской и ее Национальному институту специального образования, основанному в 1922 г. В 70-х годах XX

века НИСО получил статус высшей школы с возможностью образования по пятилетней магистерской программе. , На "волне" про-болонских изменений мы стали свидетелями распространения инклюзивного образования (в детских садах и школах, а затем, с 2010 года инклюзивное образование было введено в общеобразовательной школе). В настоящее время мы имеем дело с усложнением образовательной подготовки учителей в ситуации, быстро продвигающихся инклюзивных изменений в с системе образования.

Ключевые слова: специальная педагогика, Мария Гжегожевска, Национальный институт специального образования, подготовка учителей, инклюзивное образование

**UNCERTAINTY OF EDUCATING SPECIAL
PEDAGOGUES IN THE SITUATION OF TOTALIZING PRO-
INCLUSIVE EDUCATIONAL SOLUTIONS OF PEOPLE WITH
DISABILITIES**

S. Sadowska, Z. Janiszewska-Nieścioruk

University of Gdansk, University of Zielona Gora, Poland

Abstract. The paper aim is to show the origins of educating special pedagogues in Poland began by Professor Maria Grzegorzewska and National Institute of Special Education in 1922. In the 70s of the XX century NISP gained the status of a higher education school five-year Master's degree program. On the "wave" of the probolognian changes we witnessed dissemination of integration education (in kindergartens and schools and then since 2010 inclusive education was introduced in general school. Now we deal with weaknesses of an educational preparation of teachers in a situation of rapidly pro-inclusive changes taking place in the education system.

Key words: special pedagogics, Maria Grzegorzewska, National Institute of Special Education, teachers' preparation, inclusive education

The origins of educating special pedagogues in Poland date back to the interwar years of the twentieth century and, in a special way, are associated with the activities of Professor Maria Grzegorzewska – the creator of the theoretical and practical basis of the Polish special

education. It was her initiative that launched the first university which educated highly desirable back then experts (National Institute of Special Education [NISP], 1922), lead a wide-ranging research-service activity, as well as issued, till this day, the "Special School" quarterly (since 1924). The institute, the quarterly, and the periodically organized symposia and conferences, as well as the specialized courses for teachers of common schools, promoted the latest scientific and practical achievements in the field of education and rehabilitation of people with disabilities. They also inspired the undertaking of new and not yet explored and related with the issue problems, not excluding those of a pro-integration or inclusive manner (Janiszewska-Nieścioruk, 2008; 2012).

In the professional preparation of special pedagogues (which initially lasted two years), in addition to theoretical knowledge, an important role was played out by practical training, which was clearly limited in the 70s of the XX century after granting the NISP the status of a higher education school and the *special pedagogy* program a special rank of a five-year Master's degree program. The status and level of these studies, which were launched in a number of higher schools in Poland, was high - a university level, and its adepts as highly desirable specialists were employed in the rapidly developing throughout the country institutions and special centers. These institutions often had an expanded structure and included the education and rehabilitation of children, youth and adults with different types and degree of disability. It was precisely the type and degree of disability of the charges that differentiated the contemporary offer of special education, as well as the competence of special pedagogues employed in its various organizational-program forms. However, this preparation, even a multispecialty (two-, three-specialties), on the "wave" of the probolognian changes, was considered too narrow, or even inadequate in the case of dissemination in the 90s of the last century of integration education (in kindergartens and schools) for pupils with disability, and then since 2010 their inclusive education in general schools.

A kind of censorship, therefore, a cut-off date from which they began to disavow the competence of special pedagogues to work with pupils with disabilities in integrative and inclusive departments/schools, was the release in 2002 by the Ministry of National Education a regulation, which questioned their existing competences and,

simultaneously, overestimated them in teachers of certain subjects, usually not having the proper preparation to work with such pupils, or acquiring them often during quality dubious course forms. This "treatment" of balancing the qualifications of special pedagogues and teachers made the many years of studying the problematic of disability unnecessary. Professor Władysław Dykcik (1942-2013) protesting the recalled regulation, considered it outrageously derogatory, and even degrading to the overall achievement of special education as well as the importance of special pedagogues for the effective implementation of diverse objectives of the educational support during the post-modern modernism (Dykcik, 2003). The competence impasse continues, as the escalating inclusion of pupils with various disabilities or disorders in the sphere of general schools is primarily carried out with the participation of teachers, rather than special pedagogues (Sadowska, 2011). Their methodical and rehabilitative preparation was considered appropriate only for conducting certain forms of specialized classes or supporting teachers in working with pupils affected by disability and or special needs. This situation inspired us to pose the provocative question: why the intensifying educational problems of many pupils, including those with disabilities, are not reduced or eliminated by specialists closely cooperating with each other - teachers and special pedagogues whose expertise could be fully utilized? This question is justified because the weaknesses of an educational preparation of teachers in a situation of rapidly pro-inclusive changes taking place in the education system may hinder the actual inclusion of pupils in the school community and the local environment (Sadowska, 2015). It can be assumed that excessive ideologization of social inclusion and education of people with disabilities means that its implementation is done in a hurry and without the use of the rich achievements of special education, including its professional personnel. Therefore, the currently outlined employment opportunities for special pedagogues we perceive as unsatisfactory and not using the full resources of their high competence, and making their further education uncertain.

References:

[1]. Dykcik W. (2003), Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną.

Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, Impuls, Kraków, s. 13-30.

[2]. Janiszewska-Nieścioruk Z. (2008), Pro-integrative views and actions in the history of pedagogy of intellectually retarded people, [w:] T. Żółkowska, M. Wlazło(ed.), Special pedagogy within theoretical and practical dimension, US, Szczecin, s.431-439.

[3]. Janiszewska-Nieścioruk Z. (2012), Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, p. 42-53.

[4]. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2002 nr 155 poz. 1288).

[5]. Sadowska S. (2011) Refleksje nad pedagogiczną odpowiedzialnością za to, w jaki sposób i na ile pomaga się ludziom z niepełnosprawnością, [w:] T. Żółkowska (red.), Społeczno-pedagogiczne konteksty niepełnosprawności, US, Szczecin, p.35-59.

[6]. Sadowska S. (2015) Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty-o edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej, „Studia Edukacyjne” nr 34, p.71-88.

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СТРАТЕГИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С.Н. Куровская

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
Гродно, Беларусь

Аннотация. В статье обозначена актуальность проблемы взаимодействия педагогов высшей школы. Освещены возможности стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Полное разрешение противоречия способствует нормализации взаимоотношений педагогов и влияет на конструктивность разрешения конфликта.

Ключевые слова: проблемы взаимодействия педагогов высшей школы; конфликт; конструктивность разрешения конфликтов; ориентация на стратегию «сотрудничество»

POLIFUNCTIONS POSSIBILITIES STRATEGIES INTERACTION EDUCATIONAL OF SPECIALISTES HIGHER SCHOOL

S.N. Kurovskaya

GrSu name after Y. Kupala, Grodno, Belorussia

Abstract. The article outlines the urgency of the issue of interaction in education of specialists. It possibilities strategies conduct on in conflicts situations. A complete conflict resolution leads to normal parent-teen of the educational specialists the constructiveness of the process of resolving the conflict.

Key words: the urgency of the issue of interaction in education of specialists; conflict; the constructiveness conflicts; orientation of strategies «collaboration»

Сегодня актуальна проблема взаимодействия педагогов высшей школы на новом, более высоком уровне. В системе высшей школы могут возникать конфликтные отношения между людьми. В связи с этим, возникает проблема взаимодействия в образовательных учреждениях. В современных условиях все большее значение приобретают теория и практика разрешения конфликтов. Любая из сложных ситуаций в известной степени является конфликтной, поскольку ее содержание преодоление каких-то противоречий. Противоречия могут существовать длительный период и не перерасти в конфликт. Чтобы найти эффективные способы урегулирования спорных вопросов необходимо выявить существующие противоречия.

С целью определения существующих проблем в образовательном процессе высшей школы, мы изучали этот вопрос в 2014-2016 году на УО «ГрГУ имени Я.Купалы» г. Гродно. Выборка исследования включала педагогов, имеющих высшее педагогическое образование ($n = 212$). Использовались методы интервьюирование, беседа, эссе. Респондентам предлагалось обозначить наличие проблем во взаимоотношениях, возникающих в образовательном процессе высшей школы, а также определить стратегии, используемые в процессе их разрешения. Анализ

результатов показал, что все 100 % респондентов указывают на наличие множества проблем во взаимоотношениях, складывающихся в процессе профессиональной деятельности. Конфликтные противоречия имеют место на всех существующих уровнях взаимодействия: с обучающимися воспитанниками, коллегами по работе, администрацией образовательных учреждений и др. Ситуация взаимодействия партнеров часто характеризуется высоким уровнем тревожности и неудовлетворенности. Деструктивные конфликты разрушают систему взаимоотношений, в результате чего профессиональная деятельность педагогов становится менее продуктивной. Существующее поведение оппонентов, подчеркивающие наличие противоречия, принимает форму разногласий. Нами определено, что существующие конфликтные противоречия они не всегда выражают в открытой форме, многие противоречия имеют скрытый, «латентный» характер. Это связано с тем, что существуют сдерживающие факторы. Например, отсутствие афиширования возникших разногласий, тревога о последствиях и др. На вопрос «Хотели бы получить помощь в сложившихся ситуациях и нормализовать взаимоотношения» – 92 % педагогов ответили положительно. Однако 60 % респондентов выразили желание, чтоб такая помощь оказывалась в индивидуальной форме. Исследование показало, что одной из важнейших актуальных проблем в педагогическом процессе и, основанной на знаниях, является выбор стратегии поведения в разрешении продуктивных конфликтов, которая выполняла бы такие функции, как «сигнальная, интегративная; созидательная или конструктивная» и др. Респондентами обозначены используемые стратегии во взаимодействии, а именно: адвокатская стратегия, борьба, «выиграть/проиграть», «выиграть/выиграть», доминирование, диалог, игнорирование, избегание (избежание), компромисс, конкуренция, конструктивно-регулирующая стратегия, конструктивно-разрешающая стратегия, конфронтация, манипулятивная стратегия, настойчивость, отступление, открытая борьба, подавление, поиск интегративного решения, принуждение, приспособление, противоборство, разрыв отношений, решение проблемы, сглаживание, силовое решение, соперничество, сотрудничество, уклонение, уступчивость (уступка), уход,

«форсирование». Исследование показало, что педагоги высшей школы имеют трудности, в частности, в выборе стратегии поведения при разрешении конфликтов во взаимодействии. Каждая стратегия наиболее эффективна в той или иной конкретной конфликтной ситуации. В рамках нашего исследования предполагается активная совместная деятельность партнеров педагогического процесса высшей школы. В качестве основания нашего исследования может служить, на наш взгляд, интегральный подход. Предлагаемый интегральный подход может быть конкретизирован принципами: дифференциации и ориентации на сотрудничество. Согласно принципу дифференциации, конфликт рассматривается как саморегулирующийся механизм, подразумевая, что конфликт не ликвидируется, но усиливает дифференциацию. Принцип ориентации на сотрудничество стратегии, на наш взгляд, наиболее эффективно способствуют реализации одной или нескольких педагогических функций во взаимодействии педагогов высшей школы. Сотрудничество является одним из самых сложных способов разрешения конфликтов в системе социально-экономических процессов. Данный способ связан с совместной выработкой решений, удовлетворяющих конфликтные стороны. Выгоды сотрудничества несомненны. Каждая сторона получает максимум пользы при минимуме потерь. Сотрудничество несет в себе понятие множества, поэтому, работая вместе, можно сделать что-то гораздо лучше, эффективнее. Сотрудничество является одним из самых сложных способов разрешения продуктивных конфликтов в условиях развития. Данный способ связан с совместной выработкой решений, удовлетворяющих конфликтные стороны. Стратегия сотрудничества полностью укладывается в рамки интегративного подхода, нацеленного на решение проблемы. Таким образом, для продуктивной профессиональной деятельности педагогов высшей школы целесообразнее разрешать возникшие конфликтные противоречия, используя стратегию сотрудничества, что поможет сформировать готовность к взаимодействию, сознательно развить важнейшие профессиональные качества, которые обеспечат успех этого взаимодействия.

ПРИМЕНЕНИЯ ИЕРАРХИЧЕСКИХ СТРУКТУРНЫХ ДАНЫХ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

М.М. Дильмаханова, О.И. Турсыматова
Кызылординский государственный университет
им. Коркыт Ата, Кызылорда

Аннотация. Предлагаемая работа выработана в рамках конструирования интегрированной оболочки для разработки программ непрофессиональными пользователями, получившей название «Языковой среды» и учебной информационно-поисковой системы «Иерархия»

Ключевые слова: информационно-поисковая система, иерархическая структура, интегрированная оболочка

APPLICATIONS OF HIERARCHICAL STRUCTURAL DATA IN USING MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING

M.M. Dilmakhanova, O.I. Tursumatova
Kyzylorda State University after Korkyt Ata, Kyzylorda

Abstract. The article suggested was drawn up within the framework of constructing the integrated shell for the programming by casual users. It is named as “Language environment” and the “Hierarchy” information-searching training system.

Key words: information-searching system, hierarchical structure, integrated shell.

С точки зрения полноты применения указанных методов, наибольший интерес представляет первая разработка, которая должна обеспечивать возможность конструирования программных изделий как программистами, так и пользователями, не являющимися специалистами в области программирования. Несмотря на комплексную унификацию обеих систем и их базирование на технологиях обработки иерархических структур, область применения «Языковой среды» существенно уже, чем у

более универсальной системы «Иерархия». В отличие от среды, ИПС может быть применена, не только на занятиях по основам алгоритмизации, но и в любом другом учебном курсе, где возможна структуризация излагаемого материала.

Рассмотрим «Языковую среду» и связанные с ней приемы изучения алгоритмизации и программирования в курсе информатики более подробно. Неоднократно доказано, что усвоение знаний из области информатики существенно влияет на общее умственное развитие учащихся, развивает их мышление и творческие способности. При этом тематика предмета не является оторванной от повседневной жизни обучаемых.

Цели обучения информатике определяются, исходя из общих целей обучения и воспитания, а также из особенностей информатики как науки, ее роли и места в системе наук, в жизни современного общества. Обеспечение учебного курса информатики средствами информатизации складывается из базового программного обеспечения компьютеров, поставляемых в учебные заведения и системы педагогических программных средств, поддерживающих изучение конкретных тем курса и формирование предусмотренных учебной программой практических навыков обучаемых. Вопросы разработки и использования средств информатизации обучения в преподавании информатики являются предметом интенсивных научно-педагогических исследований.

Одной из проблем в первоначальном обучении алгоритмизации и программированию в курсе информатики является преодоление трудностей одновременного изучения языка программирования и методов составления алгоритмов. Как следствие, возникает препятствие в достижении одной из главных целей изучения информатики – выработки алгоритмического мышления. Перечисленные положения обуславливают поиск новых форм организации обучения.

Целью создания интегрированной оболочки «Языковая среда» является построение универсального программно-методического инструментального комплекса, который максимально упростил бы первоначальное знакомство обучаемых с методами алгоритмизации, отодвинув завесу синтаксических и лексических нюансов используемых для этой цели современных

языков программирования. Интегрированная оболочка «Языковая среда» предоставляет неквалифицированному в программистском отношении пользователю средства организации данных (исходных, промежуточных и результирующих) и упорядочение вычисления библиотечных функций в соответствии с решаемой задачей. Эта система позволяет составлять программы из заранее заданных языковых конструкций с помощью специально разработанного метода, в основе которого лежит использование иерархических структур, обрабатываемых с помощью компьютера, и средств работы с ними. Отметим, что подобный подход является определяющим в области унификации «Языковой среды» с другими средствами информатизации образования, разработанными в ходе настоящего исследования.

Одним из побочных результатов реализации данной интегрированной оболочки явилось создание универсального компьютерного инструментария работы с иерархическими (древовидными) структурами, применяемыми в учебном процессе (не только для преподавания алгоритмических языков) и в ходе реализации интегративных подходов к созданию средств информатизации образования.

«Языковая среда» построена на базе специализированного интерфейса, позволяющего средствами сборочного и объектно-ориентированного программирования строить программы, представляемые на экране специальными иерархиями (деревьями) в более наглядной форме, чем обычные текстовые программы. Такие деревья-иерархии конструируются пользователем из заранее определенных заготовок, соответствующих основным средствам современных языков программирования. Благодаря этому, данную программную оболочку можно рассматривать в качестве технологического средства поддержки сборочного программирования. Деревья «Языковой среды» лучше отражают структуру реализуемого алгоритма, автоматизируется построение правильных синтаксических конструкций, обучаемый получает в распоряжение более легкий для изучения алгоритмический язык. При этом не теряется связь обучаемого с обычными языками программирования высокого уровня: деревья-программы легко транслируются в такие языки как Си, Паскаль, Модула, которые являются *базовыми* для «Языковой среды».

Литература:

[1]. Кариев С.К. Совершенствование обучения информатике в общеобразовательных школах Казахстана: автореф. д-ра пед. наук : 13.00.02 / С. Кариев; Ин-т общ. сред. образования Рос. Федерации.- М., 1997. - 44 с. Библиогр.: С.43-44.

[2]. Сейтмуратов А.Ж., Бакулова Г.Н., Махантаева Г.Б. Обработка электронных иерархий в оболочке «Языковая среда». // «Актуальные проблемы подготовки научно-педагогического потенциала в условиях послевузовского образования». Материалы МПМ / КазНПУ им. Абая. Алматы, 2012. С.114-118.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

А.В. Шагушина

Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, Владимир, Россия

Аннотация. В статье обосновываются возможности междисциплинарного подхода в образовательном процессе высшей школы. Определяются функции, реализующиеся посредством межпредметных связей, анализируется накопленный в этой области опыт. Рассматриваются возможности интеграции истории государства и права зарубежных стран и иностранного языка.

Ключевые слова: российское образование, качество обучения, умения и навыки, межпредметные связи, история государства и права зарубежных стран, иностранный язык

IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING THROUGH THE IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

A.V. Shagushina

Vladimir law Institute of Federal penitentiary service, Vladimir, Russia

Abstract. The possibilities of interdisciplinary approach locate in educational process of the higher school are revealed. The functions which are realized by means of intersubject communications are defined, the experience which is saved up in this area is analyzed. Abilities to integrate history of state and law of foreign countries and a foreign language are considered.

Key words: Russian education, quality of training, skills, intersubject communications, history of state and law of foreign countries, foreign language

Концепция модернизации российского образования в качестве одного из основных рассматривает вопрос о достижении нового качества образования, который требует новых формулировок целей и результатов образования. К молодому специалисту, заканчивающему вуз, сегодня предъявляются требования не только знания своей конкретной задачи, но и несения личной ответственности за собственное благополучие и благополучие общества. Выпускник вуза должен четко осознавать, что эффективность работы тех или иных средств зависит от их взаимного использования со средствами другого порядка, а полученные социальные навыки и умения оцениваются их способностью к возможной быстрой смене социальных и экономических ролей.

В сложившейся ситуации в качестве выхода нам представляется возможным использование междисциплинарного подхода в становлении личности специалиста.

С помощью многосторонних межпредметных связей на качественно новом уровне решаются задачи развития и воспитания обучающихся, закладывается основа для комплексного видения к решению сложных проблем современности.

Исследователи выделяют целый ряд функций, которые выполняют межпредметные связи: методологическую, которая способствует отражению в обучении методологии современного естествознания; образовательную, посредством которой происходит формирование таких качеств знания, как системность, глубина, осознанность, гибкость; развивающую, с помощью которой преодолевается инертность мышления; воспитывающая, которая позволяет реализовать комплексный подход к

воспитанию, и конструктивная, посредством которой совершенствуется учебный материал [1].

В российском образовании накоплен значительный опыт использования межпредметных связей в обучении. Это проведение интегрированных лекционных и семинарских занятий, введение спецкурсов, обновляющих содержание внутри одной или нескольких дисциплин, использование различных интегративных технологий. Кроме того, реализация подобных проектов может происходить в рамках кружковой деятельности и факультативов.

Одним из способов стимулирования творческой активности обучающихся, активизации способностей к интердисциплинарным решениям видится использование интегрированных исследовательских проектов. Так, изучение закономерностей развития государственно-правовых явлений на лингвистической основе, видение их в цельном историческом, лингво-правовом, историко-культурном контексте, исследование связей и взаимодействий личности, общества, власти, сложных переплетений языка и права позволяют сформировать самодостаточный угол зрения и преломления государственно-правовой теории.

Интеграция истории государства и права зарубежных стран и иностранного языка, предполагающая изучение историко-правовых явлений на основе оригинальных документальных материалов и первоисточников, а также сопоставление научных взглядов на рассматриваемые события отечественных и зарубежных ученых, позволяет выявить их социальную значимость, сформулировать и обосновать собственную позицию, предложить варианты совершенствования действующего законодательства.

Возможности подобной междисциплинарной интеграции можно рассмотреть в рамках темы «Буржуазная революция XVII в. и становление конституционной монархии в Англии», предусмотренной тематическим планом и рабочей программой учебной дисциплины «История государства и права зарубежных стран» в большинстве российских юридических вузах. В рамках темы обучающимся предлагается рассмотреть конституционные акты конца XVII – начала XVIII в., а также процесс развития парламентаризма в XVIII – XIX в. Обращение к первоисточнику,

работа над переводом основных положений документа с акцентуацией на языковые и содержательные особенности текста помогут обучающимся углубиться в материал, проникнуться настроениями того времени, сделать самостоятельные логические выводы.

Для понимания процесса становления конституционной монархии в Англии большое значение имеет анализ основных конституционных актов, к которым относят «Habeas Corpus Amendement Act» 1679 г., «The Bill of Rights» 1689 г. и другие документы. Качественный лингво-правовой комментарий этих документов позволяет обучающимся самостоятельно проследить закрепление демократических принципов справедливого и демократического правосудия, вошедших впоследствии в мировую практику: презумпции невиновности, соблюдения законности при задержании, быстрого суда, совершаемого на основе «надлежащей судебной процедуры» и по месту совершения проступка; обозначить вклад этих документов в становление государственного механизма английской конституционной монархии на основе института контрасигнатуры, несменяемости судей, верховенства парламента при импичменте. На основе перевода текста «*Outlines of Constitutional Law*» («Очерки конституционного права») обучающиеся прослеживают характерные черты английской парламентской монархии (так называемая Вестминстерская модель парламентаризма), которые складывались в форме конституционных обыкновений.

Кроме того, обучающимся предлагаются оригинальные английские тексты (Trevelyan G.M., Thomson M.A., Holdsworth W.S.) [2,3,4], содержащие оценки проанализированных актов, с целью их сопоставления и формулирования на их основе самостоятельного творческого вывода.

В этом контексте межпредметные связи, реализованные в образовательном процессе, выступают одновременно межнаучными связями, что является одной из характерных черт современного научного познания.

Таким образом, использование межпредметных проектов в образовательном пространстве вуза позволяет демонстрировать процессы становления научных и практических знаний, включать в учебные курсы актуальные вопросы российской

действительности, поднимать значимые для самих обучающихся проблемы. Подобные технологии предполагают не заучивание материала, правил, определений, а их осмысление на качественно новом уровне. В результате происходит формирование свободно мыслящего человека, обладающего знаниями и готового к действиям.

[1]. Афанасьева И.А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527712/> (дата обращения 12.11.2014).

[2]. Holdsworth W.S. A History of English Law. London, 1966. Vol. 6.

[3]. Thomson M.A. Constitutional History of England. London, 1938. Vol. 4: 1642 – 1801.

[4]. Trevelyan G.M. The English Revolution, 1688 – 89. London, 1938.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ОСОБЕННОСТИ МАГИСТЕРСКОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ

Р.В. Агузумцян

Академия Государственного Управления РА, Армения, Ереван

Аннотация. Рассматриваются результаты корреляционного анализа взаимосвязей профессионально важных психологических качеств (ПВПК) управленцев в процессе магистерского обучения. Они позволяют изучить психологический профессиональный портрет и организовать их обучение и подготовку.

Ключевые слова: Профессионально важные психологические качества, психологический портрет, обучение, эффективность.

PSYCHOLOGICAL APPROACHES AND THE FEATURES OF MASTER EDUCATION AND TRAINING

R.V. Aghuzumtsyan

Public Administration Academy of the Republic of RA, Yerevan,
Armenia

Abstract. In the article considered the results of correlation analysis of the linkages of professionally important psychological qualities (PIPQ) of managers in the Master's studies. This allows to explore the psychological portrait of a professional and to organize their education and training.

Key words: professionally important psychological qualities, psychological portrait, learning, efficiency.

В системе подготовки будущих специалистов для быстро изменяющейся и развивающегося общества особое место и значимость имеет этап магистерского образования. Этот этап имеет определенные особенности: возрастные, социальные, психологические. Необходимо отметить, что все особенности играют большую роль и имеют системный характер для подготовки специалиста будущего. Особая роль принадлежит психологическому фактору, где должны учитываться: личностные характеристики; профессионально важные психологические качества (ПВПК); нравственные и духовные качества. Пример создания психологической службы в Академии государственного управления Республики Армения показал эффективность и надежность функционирования такой системы, которая направлена на человека, учитывает индивидуально-психологические особенности обучающихся. Работа психологической службы, которая направлена на повышение эффективности подготовки и переподготовки управленцев и носит системный характер, состоит из нескольких этапов: выявления индивидуально-психологических характеристик обучающихся; организация, на основе выявленных характеристик, индивидуального консультирования и групповых тренинговых занятий; выявление управленческих психологических качеств в начале и конце магистерского обучения, которые позволяют оценить их динамику и уровень и, в соответствии с этим, определить эффективную направленность их формирования; организация психологического консультирования, тренинговых занятий и при необходимости, изменить и оптимизировать учебные программы.

Такая форма работы психологической службы позволяет будущим и действующим управленцам не только повысить качество своей деятельности, но и повысить эффективность коллективной работы.

Результаты исследований индивидуально-психологических характеристик подробно представлены в коллективных монографиях сотрудников научно-исследовательской лаборатории “Психология управленческой деятельности” Академии государственного управления РА (“Психологические характеристики эффективности магистерского обучения”, “Описание психологических качеств магистров” на армянском языке).

В данной статье представлены результаты корреляционного анализа параметров управленческих качеств магистрантов по специальности управления. В исследовании использовались психологические методики, определяющие наиболее значимые ПВПК управленческой деятельности: тест социально-коммуникативной компетентности Е. Рогова; опросник определения типом мышления и уровня креативности Дж. Брунера; тест на эмоциональный интеллект Н. Холла; тест волевой саморегуляции.

Выявление значимых корреляционные связи психологических характеристик тестовых параметров ($p < 0,001$) можно распределить следующим образом:

1) Эмоциональная осведомленность прямо пропорционально взаимосвязана с следующими параметрами: управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; управление эмоциями других людей; настойчивость; самообладание.

И обратно пропорционально: социально-коммуникативной неуклюжестью; нетерпимость к неопределенности; ориентацией на избегание неудач.

2) Управление своими эмоциями прямо пропорционально с: самомотивацией, эмпатией; настойчивостью, самообладанием.

И обратно пропорционально: социально-коммуникативной неуклюжестью, фрустрационной нетолерантностью.

3) Эмпатия прямо пропорционально с: настойчивостью, самообладанием.

И обратно пропорционально: социально-коммуникативной неуклюжестью; нетерпимостью к неопределенности; ориентацией на избегание неудач.

4) Эмоциональный интеллект прямо пропорционально с: настойчивостью, самообладанием.

И обратно пропорционально: социально-коммуникативной неуклюжестью, ориентацией на избегание неудач, фрустрационной нетолерантностью.

5) Социально-коммуникативная неуклюжесть обратно пропорционально с: настойчивостью, самообладанием.

Проведенные исследования по выявлению психологических особенностей позволяет не только системно изучать профессиональной психологический портрет будущего управленца, но и в соответствии с ним, организовать формировать необходимых ПВПК. Определение значимых корреляционных связей дает возможность организовать опережающее обучение и формирование ПВПК посредством выявленных корреляционных связей.

Литература:

[1]. Агузумцян Р.В., Петросян Л.А., Хачатрян А.Р., Зейналян Н.А. Психологические характеристики эффективности магистерского обучения. Ереван, 2015. – 132 с. (на армянском языке)

[2]. Агузумцян Р.В., Петросян Л.А., Хачатрян А.Р., Зейналян Н.А. Описание психологических качеств магистров. Ереван, 2015. – 108 с. (на армянском языке)

[3]. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2, М., 1999, 480с.

[4]. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 490с.

СОВРЕМЕННЫЙ МИКРОСОЦИУМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Л.А. Ядвиршиц

Брянский государственный университет им. И.Г.
Петровского, Брянск, Россия

Аннотация. В условиях глобальной трансформации общества изменяются функции и приоритеты ближайшего социального окружения людей. На этом фоне возникает объективная потребность в разработке современных научных взглядов на микросоциум как социально-педагогическое явление.

Ключевые слова: микросоциум как социальная и педагогическая система; педагогические возможности современной социальной среды.

MODERN MIKROSOTSIIUM AS A SOCIO- PEDAGOGICAL PHENOMENON OF THE NEW REALITY

L.A. Advirshis

Bryansk state University named after I.G. Petrovsky, Bryansk,
Russia

Abstract. In the conditions of global transformation of society change functions and priorities of the closest social environment of people. Against this background, there is an objective need in the development of modern scientific views on mikrosotsium as a socio-pedagogical phenomenon.

Key words: mikrosotsium as a social and pedagogical system, pedagogical possibilities of modern social environment.

Социальное развитие людей в огромной степени зависит от ближайшего социального окружения и в значительной мере определяется уровнем его культуры, социокультурной направленности всего общества.

Рассматривая микросоциум как социальную систему, мы можем считать, что его составными элементами являются люди,

эпизодически или постоянно вступающие в непосредственный контакт друг с другом, совершающие те или иные социальные действия. Каждый из них принадлежит к определенной, только ему присущей социальной микросреде, в которой занимает специфическое место и играет своеобразную роль.

На этом основании микросоциум выступает как система, каждая из сфер которой (пространство, люди, идеи, нормы, ценности и пр.) могут рассматриваться как его подсистемы. При этом следует учитывать, что в результате высокой мобильности современного общества количество компонентов, входящих в систему микросоциума, непрерывно возрастает. Так, например, одна из подсистем микросоциума – школа – становится все более открытой и мобильной, и из образовательно-воспитательного учреждения постепенно превращается в социально-педагогический комплекс, который реализует не только образовательные, но и широкие задачи социализации детей.

Обращение к научному анализу микросоциума как педагогической системы продиктовано необходимостью выделить не только его социальную специфику, но и педагогическую, функционирование которой направлено на социальное воспитание и успешную социализацию детей в обществе. С учетом этих тенденций возрастает глобальная общественная потребность в управлении воспитанием детей в открытой микросреде, которая возрастает по мере перехода от стихийности в социализации к целенаправленности и управляемости.

Для более отчетливых представлений о педагогических возможностях современной социальной среды нам представляется правомерным провести теоретический анализ понятия микросоциума с точки зрения системного анализа. Феномен «социально-педагогическая система» до сих пор в педагогике четко не обозначен, в полной мере это понятие не проанализировано.

Поскольку отличительной особенностью современного микросоциума является его высококомобильная трансформация, на фоне этих изменений усложняется система педагогического управления микросоциальными процессами в интересах людей.

Наш анализ показывает, что воспитательная система микросоциума представляет собой целостный социально-

педагогический комплекс, возникающий в процессе интеграции основных компонентов социального воспитания:

- целей и задач социально-педагогической деятельности,
- субъектов и объектов социального воспитания, их специфических социальных и целенаправленно моделируемых отношений,
- управления воспитательно-образовательными системами средствами социально-педагогической деятельности и пр.

Объективная потребность в усилении социально-педагогической функции социальной среды не только изменяет требования к личности и компетентности специалистов, работающих в ней, но и существенно преобразуют сущность и структуру их профессиональной деятельности. Отсюда вытекают специфические характеристики социально-педагогической деятельности.

Отсутствие в настоящее время общепризнанной концептуальной модели социально-педагогической деятельности побудило нас определить параметры этого сложного феномена. Прежде всего, следует определить *социальную сущность* социально-педагогической деятельности: это система реализации субъектных отношений всех участников социально-педагогической деятельности в процессе преобразования социокультурной реальности, в качестве которой применительно к нашей проблеме выступает сфера педагогически организованных общественных отношений, институтов, типов социальных связей между людьми.

Педагогическая сущность социально-педагогической деятельности в нашем понимании состоит в том, что в процессе ее реализации возникает разновидность необходимых, целенаправленных и осознанных отношений людей, детерминированных педагогическими целями сознательного совершенствования людей и общественных условий их жизни.

Содержательная модель социально-педагогической деятельности в микросоциуме включает несколько аспектов:

- объекты микросреды (семья, соседи, друзья, одноклассники, субкультура и т.п.);
- направления социально-педагогической деятельности (развитие и повышение воспитательных возможностей

ближайшего социального окружения людей; формирование социального опыта людей; личностное и профессиональное самоопределение; организация социального и культурного опыта людей в формальных и неформальных сообществах; поддержка, защита и помощь людям, оказавшимся в кризисных жизненных ситуациях и пр.);

- организация субъект-субъектного взаимодействия всех участников социально-образовательного процесса.

- параметры компетентной готовности к социально-педагогической деятельности в микросоциуме (социокультурная, профессионально-личностная, профессионально-деятельностная).

Вышеизложенная модель, отвечает, на наш взгляд, основным требованиям, которым должна отвечать современная социально-педагогической деятельности в микросоциуме. Однако на фоне постоянного преобразования самой социальной среды модифицируются роль, назначение и параметры профессиональной компетентности любого специалиста, готового к эффективной социально-педагогической деятельности в микросоциуме.

ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЁЖИ КАК СОЦИАЛЬНО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т.С. Борисова

Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируются дефиниции «молодежь», «социальный», «потенциал», «социальный потенциал молодежи», структура признаков социального потенциала. Автор отмечает, что решение проблемы формирования и реализации социального потенциала молодежи носит комплексный характер и лежит в сфере межведомственного социально-педагогического подхода.

Ключевые слова: молодежь, социальный, потенциал.

FORMATION AND REALIZATION OF SOCIAL POTENTIAL OF YOUTH AS SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

T.S. Borisova

Institute of studying of the childhood, family and education of the
Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. In article definitions "youth", "social", "potential", "social potential of youth", structure of signs of social potential are analyzed. The author notes that the solution of the problem of formation and realization of social potential of youth has complex character and lies in the sphere of interdepartmental social and pedagogical approach

Key words: youth, social, potential.

Одним из ключевых направлений современной молодёжной политики является создание базовых условий для реализации *социального потенциала молодежи*. Понятие «социальный потенциал молодежи» объединяет три дефиниции: «социальный», «потенциал», «молодёжь». "*Молодежь*" – социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями, включает лиц в возрасте от 14 до 30 лет. Социальное, это – «совокупностью тех или иных свойств и особенностей общественных отношений данного общества, интегрированной в процессе совместной деятельности (взаимодействия) индивидами или группами индивидов в конкретных условиях места и времени и проявляющейся в их отношениях друг к другу, к своему положению в обществе, к явлениям и процессам в общественной жизни. Любая система общественных отношений (экономическая, политическая и др.) касается отношений людей друг к другу и к обществу. Поэтому каждая из этих систем общественных отношений всегда имеет свой чётко выраженный социальный аспект» (Г.В. Осипов, 2002). Дефиниция – «*потенциал*» рассматривается в качестве источника возможностей, средств, определённых резервов, которые могут быть использованы для

решения конкретной задачи или достижения установленной цели. Потенциал отражает прошлое, характеризует настоящее, программирует будущее. В процессе своей жизнедеятельности система накапливает определённую совокупность свойств, детерминирующих её способность к совершенствованию (отражает прошлое). В контексте характеристики настоящего «потенциал» позволяет акцентировать внимание на практическом применении и реализации имеющихся способностей, анализировать реализованные и нереализованные возможности. Система в процессе своей жизнедеятельности, используя имеющиеся способности и свойства, приобретает новые. Таким образом, потенциал сочетает в себе устойчивость, изменчивость, содержит основу будущего развития, характеризует конкретное состояние социальной системы и обуславливается взаимодействием всех трёх состояний – отражать прошлое, характеризовать настоящее, программировать будущее. Мы рассматриваем *социальный потенциал молодёжи как взаимообусловленные характеристики, возможности и способности молодёжи выполнять социальные роли и функции, проявляя инициативу, активность и ответственность к накоплению и реализации ценных качеств, созидательных способностей, социальной субъектности.* Социальный потенциал классифицируется по ряду оснований. По уровню индивидуализации – личностный, групповой. По отношению к обществу и к самой системе – конструктивный, деструктивный. По уровню способностей – высокий, средний, низкий. По уровню проявления социальной активности – активный, незначительно активный и пассивный виды потенциала. В значительной мере социальный потенциал молодёжи формируется, развивается и сформированный молодёжный потенциал в зависимости от существующих условий может раскрываться, реализовываться в разной степени. Отметим, что непосредственно можно работать с потенциалами каждого молодого человека, с потенциалами малых групп, различных социальных организаций, а социальный потенциал молодёжи как общности недоступен для непосредственного воздействия, он формируется опосредованно. Отметим, что вне связи с конкретным социумом, социальным пространством и временем, вне связи с историческими

традициями страны и общества в целом, нормами, правилами, ценностями, идеалами формирование потенциала невозможно. Социальный потенциал формируется в определенной социально-культурной среде. *Проблема формирования и реализации социального потенциала молодежи носит комплексный характер, а ее решение лежит в сфере межведомственного социально-педагогического подхода.* В основе которого – сохранение сложившихся традиций, использование позитивного опыта предшествующих поколений, хранителем которого является семья с её богатейшим социальным опытом, требующим глубокого анализа, бережного отношения и опоры на моральные ценности, выработанные народом России за многолетнюю историю.

Литература:

[1]. Алаторцева И.С. Борисова Т.С. Формирование социального потенциала молодежи стратегический приоритет государственной молодежной политики // Социальная педагогика в России. 2015. №2.

[2]. Вагнер И.В. Механизмы развития у школьников опыта самоопределения в ситуациях выбора в условиях реализации программ воспитания и социализации. Часть 1. Проектирование пространств самореализации школьников в рамках программы воспитания и социализации // Вопросы науки. 2014. № 1(6).С. 7-14.

[3]. Филиппов В.Э. Социальный потенциал молодежи как предмет социологического анализа // Ученые записки Российского государственного социального университета. Выпуск № 4. 2007. С. 53-56.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С УЧЕТОМ ФАКТОРА
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

Е.Б. Мурадян, Д.Ю. Саргсян

Ереванский государственный университет, Ереван, Армения

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности у студентов вузов. Отмечается ряд факторов, обуславливающих

необходимость формирования профессиональной компетентности, анализируется значение фактора самостоятельности для формирования профессиональной компетентности у студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; самостоятельность; идентичность; самостоятельная работа студентов; профессиональные задачи

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS BY THE VIEW OF INDEPENDENCE FACTOR.

E.B. Muradyan, D.Yu. Sargsyan
Yerevan state University, Yerevan, Armenia

Abstract. In the current article it is analyzed the problem of the professional competence of students. Here carried out several factors of formation professional competence, especially analyzed the main of the independence for supporting the professional competence of students.

Key words: professional competence, independence, identity, self - work of student, professional tasks.

Особое место в подготовке специалистов занимают высшие учебные заведения, выпускники которых, в дальнейшем, играют наиболее существенную роль в развитии общества, обеспечивая его социально-экономический и научно-технический прогресс в процессе профессиональной деятельности.

В этой связи, а также учитывая тот факт, что именно в период обучения в вузе формируются «готовность к профессиональной деятельности», профессионально важные качества, система профессиональной деятельности, эволюционирует профессиональное самосознание, а также система ценностных ориентаций, позиционируется профессиональный «Я-образ», появляются ожидания в отношении профессионального будущего и намечаются перспективы профессионального роста [2], актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности у студентов вузов не вызывает сомнений.

Формирование профессиональной компетентности у студентов вузов достаточно сложная и неоднозначная задача, во-

первых, из-за понимания содержательной нагрузки самого понятия профессиональной компетентности; во-вторых, из-за различий в требованиях, предъявляемых к студенту как профессионалу, в вузах и непосредственно на рабочих местах; в-третьих, из-за различий в качестве обучения в зависимости от «класса» самого вуза, от качества преподавания в вузе, от реализуемых в вузе обучающих программ; в-четвертых, от индивидуально-характерологических особенностей самих студентов, от направленности личности студента, от уровня развития его интеллектуального потенциала.

Понятие профессиональной компетентности рядом исследователей трактуется не однозначно [1; 2; 7], однако, на основании анализа различных определений этого понятия и выделения в них наиболее существенных моментов, было выявлено, что профессиональная компетентность определяется способностью человека решать те или иные профессиональные задачи, однако исследования показали, что представления студентов о решении конкретных задач, связанных со спецификой профессиональной деятельности крайне расплывчаты, не дифференцированы и связываются ими исключительно с когнитивно-интеллектуальным компонентом профессиональной компетентности [4].

В этой связи, в рамках нашего исследования особый интерес представляет психологический аспект формирования профессиональной компетентности у студентов с учетом фактора самостоятельности, как возможного вспомогательного компонента компетентности, компенсирующего некоторые пробелы в развитии вышеуказанных компонентов компетентности.

В вузах самостоятельной работе студентов (СРС) придается особое значение, ее рассматривают в качестве основного методического приема, за счет которого повышается эффективность подготовки специалистов [6]. Считается, что за счет самостоятельной работы возможно развитие у студента мотивации, интереса к учебному процессу и к будущей профессиональной деятельности. Подобные преобразования можно рассматривать в качестве фундаментальной предпосылки для возникновения у студента потребности на протяжении всей жизни совершенствовать свои профессиональные качества за счет

постоянного процесса самообразования в результате формирования у него самостоятельности [3].

На наш взгляд, именно СРС способствует формированию самостоятельности как свойства, характерологической особенности личности студента, когда фактор самостоятельности возможно рассматривать в качестве компонента профессиональной компетентности. Отметим, что для должного уровня развития самостоятельности необходимо доведение СРС до творческого, креативного уровня [6], на котором перед студентом стоит задача анализа проблемы, творческой переработки информации, ориентировки в выборе средств, с помощью которых возможно более компетентно разрешить проблему, поставленную профессиональную задачу.

Подобные достижения укрепляют веру студента в собственные силы, способствуют профессиональному становлению личности и, в частности, формированию позитивной профессиональной идентичности, проявляющейся в переживании человеком важности для него профессиональной деятельности в целом, в самоощущении его принадлежности к тому или иному профессиональному сообществу, в рассмотрении и осознании себя в качестве профессионала, в возможности становления и самореализации в профессии [2].

Следует отметить, что некоторые авторы рассматривают профессиональную компетентность, профессионализм в качестве наивысшего проявления профессиональной идентичности и приравнивают их к «профессиональному счастью» [5]. Психологический же аспект проявлений профессиональной компетентности на личностном уровне выражается в уверенности в себе, в своих силах, в построении адекватного «Я-образа», в реальных представлениях о собственном профессионально значимом потенциале и возможности активизации и использовании своих профессиональных ресурсов, что в определенной степени связано с развитием такой личностной характеристики студента, как самостоятельность.

Таким образом, в процессе профессионального становления студентов появляется необходимость формирования их профессиональной компетентности, в связи с чем особое значение приобретает фактор самостоятельности.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
Государственного комитета по науке МОН РА в рамках научного
проекта N15.Т-5А078*

Литература:

[1]. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336с.

[2]. Мальцева Т.В., Реуцкая И.Е. Профессиональное психологическое консультирование: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. - 143с.

[3]. Мурадян Е.Б. Учебная мотивация студента в ракурсе психологической безопасности личности // Экспериментальные исследования в психологии. Сборник научных статей. Ереван: Эдит Принт, 2012. С. 119-125.

[4]. Некрасов С.Д. Профессиональная компетентность как результат личностно-субъектных обретений человека на жизненном пути // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 317-334.

[5]. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.изд-во УРАО, 2002. – 159с.

[6]. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544с.

[7]. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В.И. Белопольского. М.: Когито-центр, 2002. – 395с.

**ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К
РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ АДВОКАЦИИ В РАБОТЕ С
ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Е.В. Алехина

Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы обучения социальных педагогов технологии адвокати́рования, в частности, социально-педагогической адвокации, как отдельного вида адвокации конкретного случая.

Ключевые слова: защита прав и интересов ребенка, социально-педагогическая деятельность, адвокация.

**PREPARING SOCIAL WORKERS TO IMPLEMENT THE
FUNCTIONS OF ADVOCACY IN WORKING WITH
CHILDREN WITH DISABILITIES**

E.V. Alekhina

Voronezh state pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. This article describes the problems of teaching social pedagogue technology advocacy, in particular, social- pedagogical advocacy as a separate type of advocacy case.

Key words: protection of rights and interests of the child, social-pedagogical activity, advocacy.

Новшеством последнего десятилетия для российской системы образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовой школе. Эта тенденция привела к пониманию необходимости подготовки социальных педагогов общеобразовательной школы к работе с детьми с ОВЗ. Социальный педагог общеобразовательной школы должен не только уметь действовать по определенному алгоритму, но и владеть навыками организации адвокации по правам ребенка с ОВЗ.

Адвокатирование (адвокация) в переводе с английского означает рекомендацию, поддержку, аргументацию, продвижение чего-либо. В русском языке это заимствование закрепилось как специфическое понятие, определяющее особый род деятельности с характерными чертами и касающееся, как правило, социальной проблематики [1].

Существует три типа адвокации: самоадвокация, адвокация конкретного случая и общественная адвокация.

Самоадвокация предполагает осуществление самостоятельной защиты своих субъектом правых отношений. Адвокация конкретного случая основывается на защите прав и интересов отдельных людей и групп, которые в силу обстоятельств не могут защищать свои интересы. Общественная или публичная адвокация направлена на решение глобальных проблем больших социальных групп [2].

Особым видом адвокации является социально-педагогическая адвокация или адвокация прав несовершеннолетних. Отличия от других видов адвокации заключаются в следующем:

- несовершеннолетние агентами самоадвокации могут быть лишь по достижению определенного возраста, а агентами других типов адвокации могут быть только опосредованно;
- ресурсом социально-педагогической адвокации является родительская общественность;
- существуют трудности в выявлении объектов адвокации, так как несовершеннолетние могут уклоняться от решения проблем;
- инициировать адвокацию могут не только представители общественности, но и должностные лица, в частности социальный педагог школы.

Социальный педагог должен владеть технологией социально-педагогической адвокации. Социальный педагог может реализовывать адвокацию конкретного случая по запросу самого ребенка, его родителей или лиц их заменяющих, а также должностных лиц образовательных организаций. В практике последнего времени наиболее часто с помощью адвокации решаются проблемы обеспечения прав на образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а также проблемы защиты интересов детей из

числа иммигрантов (например, получение статуса многодетной семьей с одним из родителей, не имеющим гражданства Российской Федерации).

Обучение адвокации социальных педагогов целесообразно проводить в форме учебного проекта, проходящего в несколько этапов.

Первый этап – теоретический. Он состоит из ознакомления с понятием адвокации и анализа нормативно-правовой базы. Для ознакомления с возможностями применения адвокации используются электронные ресурсы. Они позволяют расширить спектр источников по проблеме, оперативно отслеживать ситуативную информацию.

Второй этап – программный. На этом этапе происходит составление проекта адвокации. Основное внимание уделяется формулированию целей и задач. Итогом данного этапа является программа социального действия с учетом специфики экспериментальной базы.

Третий этап – организационный. На этом этапе происходит распределение полномочий и зон ответственности для каждого участника-студента. Участникам адвокации выделяется определенный участок работы: разработка материалов для оценки исходного уровня, разработка программных мероприятий, сбор информации для оценки эффективности проводимой акции и т.д.

Четвертый этап – деятельностный. Это этап непосредственной реализации программы адвокации на практике. Одним из возможных вариантов проведения учебной адвокации является защита прав ребенка в образовательном учреждении.

Пятый этап – итоговый. Главная цель данного этапа – анализ полученных результатов, коррекция программы для дальнейшей ее реализации в другом образовательном учреждении и оценка деятельности студентов.

В адвокации могут применяться различные формы деятельности: написание обращений, открытых писем; ведение деловой переписки с организациями и учреждениями; проведение личных встреч с должностными лицами; проведение публичных встреч с должностными лицами; подготовка и проведение пресс-конференций; составление пресс-релиза и т.п.

Социального педагога нужно практически готовить к ведению деловой переписки, написанию пресс-релизов, разработке публичных мероприятий, общению с представителями прессы, владению навыками эффективного общения, взаимодействию с общественными организациями, оцениванию и привлечению ресурсов. Это позволяет более эффективно осуществлять социально-педагогическую деятельность в общеобразовательной школе.

Литература:

[1]. Адвокация (Методические рекомендации) / под ред. Т.Дешко. Киев: Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине, 2005.

[2]. Пособие по адвокации: Власть и участие народа <http://www.slideshare.net/Evlampieva4life/ss-25850751>

**ПРОТИВОРЕЧИЯ ИНТЕГРАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ
ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ**

Н.Г. Рябкова

Московский государственный областной университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается ряд вопросов подготовки социального педагога в вузе в контексте компетентностного подхода, интеграция которого в процесс подготовки бакалавров в вузе осуществляется через разрешение ряда встающих противоречий. Прежде всего, присутствует многообразие трактовок понятий: «компетентность», «компетенции», «ключевые, профессиональные, социальные компетенции». Неоднозначны подходы исследователей. Отсутствие единства взглядов учёных на сущность и различие таких понятий как «компетенция» и «компетентность» существенно влияет на содержание подготовки специалиста в области социально – педагогической деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, интеграция, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность,

компетентность социального педагога (личностная, социальная, профессиональная).

THE CONTRADICTIONS OF COMPETENCE APPROACH DURING THE PROCESS OF SOCIAL EDUCATOR TRAINING AT A UNIVERSITY

N.G Ryabkova

Moscow State Regional University, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes issues, concerning social educator training at a university in the context of competence approach, integration of which is implemented through solving of contradictions, appearing during the process. First of all the author differentiates existing interpretations of the notions “competence”, “competency”, “key, professional, social competency”. Researchers’ approaches are ambiguous. Disunity of scientists’ views on the core of the notions “competence” and “competency” significantly affects the content of the process of social educator professional training.

Key words: competence approach, integration, competency, competence, professional competence, social educator competence (personal, social, professional).

Современное постиндустриальное (информационное) общество XXI века стало перед проблемой недостаточного количества дипломированных специалистов, способных работать в изменённой социокультурной системе. Отсутствие умений пополнять и направленно использовать новое знание стало существенно сдерживать развитие общества в целом. Именно этим обосновывается обращение образования, сначала европейского, а затем и российского к компетентностному подходу. Положения, отражающие реализацию этого подхода в образовании нашли себя в ряде стратегических документов: «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» ,Федеральный закон об образовании в России и др. документы, в которых получили отражение требования к развитию универсальных знаний, умений, опыта личностного участия обучающихся в

деятельности, проявление высокой ответственности в процессе её исполнения, что в последствии получило название ключевых компетенций.

Исследователями в области образования (как европейского, так и российского) были выявлены тенденции необходимости интеграции компетентностного подхода в образование в целом. Так российский исследователь И.А. Зимняя определяет следующие тенденции: интеграция и глобализация мировых процессов в экономике, потребность в гармонизации архитектоники системы высшего образования в контексте Болонского соглашения, изменение образовательной парадигмы в России, многозначность понятийного аппарата компетентностного подхода и др. [1]. Всё это подтолкнуло к необходимости интеграции компетентностного подхода в российском образовании. Этому сопутствовали и развивающиеся связи российского образования с европейским. Так, например, Европейским сообществом исследователей в области образования были осмыслены ключевые компетенции, которыми должны обладать молодые люди Европы в результате своего образования: это социальные и политические компетенции, межкультурные, владение письменной и устной речью, а также иностранными языками; владение информационными технологиями и компетенция обучения человека в процессе всей жизни.

Следует отметить, что компетентностный подход получил своё развитие и в России, где исследователями был представлен ряд классификаций профессиональных компетенций (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.), в том числе и компетенция педагога, которая, по мнению Н.В. Кузьминой, является интегративным свойством его личности. [2]

Большую роль в интеграции компетентностного подхода в профессиональном образовании в России имела совместная деятельность университетов России и Европы, в частности в рамках международного проекта «Темпус» по подготовке бакалавров социальной работы и социальной педагогики, в котором принимал участие и Московский государственный областной университет [3].

Совместная работа европейских и российских университетов позволила интегрировать компетентностный подход в социально-

педагогическую подготовку бакалавров на базе университета. С этой целью глубоко анализировались отечественные наработки компетентностного подхода в профессиональном образовании, исследовалось понятие компетентности. Очень емкое и отвечающее российскому профессиональному образованию дал определение компетентности специалиста исследователь Ю.Г. Татур, который считает, что компетентность – это проявленная в процессе практики способность или готовность реализовать свой профессиональный потенциал, к которому можно отнести: знания, умения, опыт, личностные проявления, реализуемые специалистом успешно и с осознанием ответственности за результаты. В этом определении мы видим качество подготовки специалиста, а существо самой компетентности профессионала содержит деятельностный, аксиологический, мотивационный и социальный компоненты.

Анализ интеграции компетентностного подхода в подготовке социальных педагогов позволил обозначить группы противоречий в этом процессе. Так, например, проявилась группа противоречий между социальными процессами, условиями среды и разной степенью готовности преподавателей и студентов к принятию изменений в социальной среде; вторая группа связана с характером взаимодействия субъектов процесса профессионального образования; третья группа касается содержания процесса формирования профессиональных компетенций социальных педагогов [4]. Исследовательский опыт показывает, что разрешение названных групп противоречий проявляющихся в процессе подготовки социальных педагогов в вузе в контексте компетентностного подхода требует инновационных путей в формировании профессиональных компетенций у будущих социальных педагогов.

Литература:

[1]. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦ ПКПС, 2004.

[2]. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Издательство ЛГУ, 2001.

[3]. Кнѐзель П. Шансы и риски Болонского процесса в рамках реализации проекта «Темпус» // Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы. Материалы Международной научно-практической конференции по итогам совместного проекта Темпус «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа». М.: Издательство МГОУ, 2011. С. 15-25.

[4]. Рябкова Н.Г. Образование личности в контексте социокультурной модернизации // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании. Материалы международной научной конференции 16-17 марта 2012г. Москва: МАНПО, 2011. С. 256-263.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Сморчкова

Московский государственный областной университет,
Москва, Россия

Аннотация. В данной статье обоснована необходимость опережающего социально-педагогического образования, обусловленная, с одной стороны, высокой степенью неопределенности общества будущего, с другой, - миссией социального педагога в обществе. В качестве перспективного подхода в стратегии опережающего образования выдвигается исследовательский подход.

Ключевые слова: социально-педагогическое образование, социальный педагог, общество риска, неопределенность, стратегия развития образования, опережающее образование, исследовательский подход.

THE STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF ADVANCED SOCIAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

V.P. Smorchkova

Moscow state regional University, Moscow, Russia

Abstract. In this article the necessity of advancing socio-pedagogical education, due, on the one hand, the high degree of

uncertainty about the future of society, on the other, - the mission of the social teacher in society. As a forward-looking approach to the strategy of advanced education extends research approach.

Key words: socio-pedagogical education, social educator, the risk society, the uncertainty, the strategy of development of education, advanced education, research approach.

В настоящее время, пытаясь определить сущность и последствия стремительных модернизационных трансформаций, ученые солидаризируются под общим тезисом, что современное общество представляет собой «общество риска» (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман и др.) Сейчас в мире идет напряженный поиск новых человеческих ориентиров, путей преодоления кризиса и перехода общества к устойчивому развитию в различных областях культуры: в философии, искусстве, религиозном постижении мира, в науке и, конечно, в образовании.

Глубоко осознавая подстерегающие человечество опасности, Э. Тоффлер в своей книге «Шок от будущего» убедительно доказывал, что важнейшей задачей «стратегии выживания» является обеспечение новому поколению «мягкой посадки в будущем», которая немыслима без переориентации системы образования на «предугадывание будущего» [4]. В этих условиях новой образовательной парадигмой становится стратегия опережающего образования [5].

Семантическое значение опережающего образования – эволюционировать, прогрессировать, продвигаться вперед к лучшему состоянию. Суть опережающего образования не только в том, чтобы ориентироваться на развивающееся производство и непрерывно изменяющуюся социосферу, и даже не в том, чтобы способствовать развитию производства, но главное – ориентироваться на предполагаемую перспективу [1, 2].

Особую актуальность стратегия опережающего образования имеет для социально-педагогического образования, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности социального педагога. Социальный педагог не только ставит «социальный диагноз», выявляя позитивные и негативные явления, проблемы, сопровождающие человека, прежде всего, ребенка в процессе его социализации (педагогические,

психологические, медицинские, правовые, экономические). Он также призван устранить причины, порождающие проблемы, обеспечить превентивную профилактику различного рода негативных явлений, отклонений в поведении и развитии личности и, таким образом, создать оптимальный микроклимат в социуме и оздоровить окружающую ребенка социальную среду.

Важно подчеркнуть, что социально-педагогическая деятельность нацелена на будущее, так как именно через его деятельность, направленную на социальное воспитание и социально-педагогическую защиту ребенка, проявляется «забота общества о своем прогрессе в лице младших поколений» [6; 5]. С другой стороны, социальный педагог непосредственно включен в социальные процессы, которые, в свою очередь, характеризуются степенью неопределенности развития. При этом важнейшей задачей становится умелое прогнозирование развития общества, возможность оказывать влияние на те или иные тенденции в обществе, а значит, умение видеть себя и свою деятельность в контексте более глобальных общественных процессов.

Очевидно, что специфика деятельности социального педагога и его особая миссия в обществе требуют кардинальной переориентации социально-педагогического образования на стратегию опережающего образования. Опережающее социально-педагогическое образование должно быстро и адекватно реагировать на вызовы времени, учитывать позитивные и негативные тенденции развития общества, предусматривать риски для личности в социуме.

Перспективным в реализации стратегии опережающего социально-педагогического образования, на наш взгляд, является исследовательский подход [3]. Данный подход базируется на принципах интеграции учебной, внеучебной и научной деятельности; междисциплинарности, непрерывности исследовательской подготовки; преемственности как основы поступательного развития и усложнения образовательного процесса, профессиональной целесообразности. Указанные принципы являются векторами реализации метапринципа исследовательского подхода – принципа тройной спирали: союза власти, бизнеса, вузов. Взаимодействие субъектов «тройной спирали», действующих в одном профессионально-

образовательном поле, позволяет создавать эффективную форму организации их совместной деятельности – сетевое объединение (кластер)...» [4].

Таким образом, выступая оптимальным ресурсом профессионально – личностной подготовки высококвалифицированных социально-педагогических кадров, исследовательский подход позволяет рассматривать образование как *образование-исследование*, которое выстраивает и стратегию, и тактику опережающего социально-педагогического образования, способствуя прогрессивному и устойчивому развитию общества.

Литература:

[1]. Гафурова Н.В., Осипова Н.И. Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. № 4. 2013. С. 9-14.

[2]. Жуков Г.Н., Пахомова Е.А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 1(1). 2009. С. 63-66.

[3]. Сморгачева В.П. Проблема обеспечения качества социально - педагогического образования: кластерный подход // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве. Материалы IX Межд. научн. конференции, 18-19 августа 2012 г. Мадрид. М.: МАНПО. 2012. С. 55-61.

[4]. Тоффлер, Элвин. Шок от будущего. М.: АСТ, 2001. – 560с.

[5]. Урсул А.Д. Модель опережающего образования: ноосферно-экологический ракурс // Философские проблемы образования: сб. ст. М.: Изд-во РАГС, 1996. С. 123-149.

[6]. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

МОТИВАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОБУЧЕНИИ

О.Ф. Шаблюк

БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. Внимание уделяется мотивационной сфере с точки зрения когнитивного подхода к исследованию личности. Акцентируется важность саморегуляции и управления процессом формирования целей, как аспекта обучения.

Ключевые слова: студенчество, мотивационные отношения, саморегуляция, когнитивная схема, цели.

MOTIVATIONAL PERSONALITY AS A FACTOR OF SELF-REGULATION IN LEARNING

O.F. Sabluk

BSPU named after M. Tank, Minsk, Belarus

Abstract. Attention is given to motivational sphere from the point of view of cognitive approach to the study of personality. The importance of self-regulation and management of the process of forming goals as an aspect of education is emphasized.

Key words: students, motivational attitude, self-control, cognitive scheme, goals.

Выделим в образовательном пространстве проблемы, связанные с адаптацией, стимулированием процессов самосовершенствования и самореализации студентов в период обучения в вузе, неотделимых от включения в новые виды и формы деятельности, необходимости реализации возможностей.

Для содействия раскрытию выделенных вопросов хотелось бы обратить внимание на аспекты мотивационной мобильности, обеспечиваемой сформированностью системы соответствующих конструктов.

Для прояснения выделенных направлений рассмотрим некоторые аспекты психологии мотивации. Так, на начальных этапах исследования детерминация поведения человека

рассматривалась с акцентом на потребностный аспект, признавалась парадигма нивелирования напряжения. Причинность поведения человека трактовалась по аналогии с влечениями животных. Однако успехи в когнитивной психологии позволили рассмотреть психологию личности и ее важнейшие мотивационные аспекты с новой, более продуктивной точки зрения, позволяя двигаться в сторону изучения механизмов саморегуляции. Внимание сосредоточилось на механизмах контроля, самооффективности, которые через изменение отношения к прошлым либо предвосхищаемым в будущем результатам, успехов и неудач позволяют регулировать собственное поведение в отношении оптимизации достижений.

Однако если старую психологию мотивации критиковали за близость к примитивным побуждениям, то новую, когнитивную, за механистичность, не достаточное внимание к собственно эмоциональной причинности того или иного поведения, выпадение из поля зрения динамических аспектов мотивации [4].

В исследованиях К. Левина [5] мы находим концепцию индивидуального пространства и его валентностей, побудительной силы многочисленных объектов пространства в отношении определенного человека. В других работах, так у В.К. Вилюнаса [2], представлено современное развитие этих идей, разработка эмоционально-динамических аспектов мотивации. Он рассматривает смысловое пространство, включающее реальность мотивационных отношений человека.

Мотивационное отношение к определенному объекту опосредованно опытом, переживанием [2], выражает значение, приобретает личностный смысл (А.Н. Леонтьев). Но значим не этот аспект, а тот факт, что это делает значительную часть человеческих отношений подвижными, мобильными, поддающимися регуляции с участием когнитивных процессов человека, включающих целеобразование, принятие решений и другие когнитивные структуры. При этом они выступают отличительной чертой истинно человеческой мотивации.

В исследованиях в рамках когнитивной психологии можно найти такую интегрирующую структуру, как когнитивная схема [4], некоторое репрезентативное руководство поведением [1]. Схема представляет собой взаимосвязь когнитивных структур,

совокупность конструктов, выражает некоторую систему представлений. Конструкты связаны в памяти, активация одного из них ведет к активации другого. Схема обеспечивает тестирование реальности, критическое отношении к каждой отдельной ситуации. Однако наряду с контекстуальностью характерны и процессы генерализации на схожие ситуации. Наличие определенной схемы повышает адаптивность в отношении текущей ситуации, обуславливает поведенческую мобильность. Схемы влияют на поведение не напрямую, а опосредованно через мотивацию личности посредством различного рода оценочных процессов [4].

В исследованиях можно найти значительное количество факторов, могущих выступать предикторами эффективной регуляции мотивационного аспекта поведения, ориентации на достижение (А. Бандура, М. Зелигман, Б. Вайнер, Э. Скиннер, К. Двек, Е.П. Ильин): оценка самооффективности, артибутивные стили, степень подконтрольности ситуации, внешние либо внутренние объяснения успехов и неудач и др.

Контент-анализ самоотчетов учащихся выпускных классов, отражающих представления об ориентации на достижение, показал дискурс проблемности постановки и реализации целей на фоне отсутствия четких навыков по их осуществлению. Это становится особенно острым при всем при том, что выбор профессии требует именно их конкретности и планомерности. Юношество на стадии адепта обладает уже сформированной системой мотивационного соподчинения, структурой взаимосвязанных целей, актуализация которых происходит в социальных и учебных ситуациях.

Оптимизация данного процесса глубоко изучается в психологических исследованиях. В одном из них, проведенном К. Двек [3], выявлено, что направленность на достижение регулируется имплицитными теориями о собственных способностях. Автор утверждает, что менее эффективно для достижений определение своих способностей как стабильных, и более – как поддающихся развитию. При этом первого рода представления влекут постановку результативных целей, а вторые познавательных и учебных, стимулируют повышение своего мастерства.

Работа в выделенном направлении несомненно будет содействовать повышению успешности обучения студентов, овладению ими профессионально важными ориентирами.

Литература:

- [1]. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
- [2]. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
- [3]. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
- [4]. Капра, Дж, Сервон Д. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. – 288 с.
- [5]. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. – 571 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ТОЛЕРАНТНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ НА
ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ
«СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»**

А.М. Тютченко

Институт психологии, социологии и социальных отношений
Московского городского педагогического университета, Москва,
Россия

Аннотация. В статье речь идет о психологической характеристике толерантности, ее компонентах и возможностях ее развития на занятиях по различным дисциплинам со студентами, обучающимися по направлению «Социальная работа» в Московском городском педагогическом университете.

Ключевые слова: психологическая характеристика, толерантность, возможность, развитие, студент, занятия.

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF
TOLERANCE AND POSSIBILITIES OF ITS DEVELOPMENT
IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS DIRECTION
«SOCIAL WORK»**

A.M. Tyutchenko

Institute of Psychology, Sociology and Social Relations Moscow
City Teachers' Training University, Moscow, Russia

Abstract. The article is about psychological characteristics of tolerance, its components and the possibilities for its development in the classroom for various disciplines, with students studying in the direction «Social work» at the Moscow city pedagogical University.

Key words: psychological characteristic, tolerance, possibility, development, student, lessons.

В условиях интенсификации взаимодействия в обществе, когда стресс и конкуренция являются почти что нормой человеческого бытия, роль такого качества личности как толерантность приобретает для преподавателя вуза особую актуальность.

В Большом толковом психологическом словаре толерантность определяется как установка либерального принятия моделей поведения, убеждения и ценностей других; как способность выносить стресс без серьезного вреда.

Можно отметить два основных психологических значения данного понятия. Во-первых, толерантность рассматривается как способность коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера. Во-вторых, понятие толерантность следует рассматривать, как способность противостоять, выдерживать, не замечать неблагоприятные внешние воздействия.

Психологическую характеристику толерантности можно рассмотреть через ее основные компоненты.

Когнитивный компонент представляет собой знание о ненасилии, о правах человека, о границах толерантности.

Перцептивно-аффективный компонент включает эмпатию, идентификацию, принятие, эмоциональную устойчивость.

Поведенческий компонент отражает регуляцию субъектом собственного действия, выражающегося в не нанесении ущерба

себе и другим людям, усилении личности другого субъекта (улучшении психического состояния, возможности выйти из затруднительного положения).

В настоящее время различные аспекты проблемы толерантности рассматривают в своих трудах многие авторы, в частности, Е.С. Романова, Л.И. Бершедова, Л.В. Макшанцева [5, С. 26-34]; Л.Ю. Еремина [1, С. 61-71]; В.И. Казаренков, Е.М. Рангелова, Т.Б. Казаренкова [2, С. 5-12]; С.И. Кудинов, С.С. Кудинов [4, С. 5-14]; Т.А. Шилова и Г.В. Харитоновна [6, С. 152-155], Ю.С. Котелянец [3, С. 156-160].

В педагогической деятельности вузов имеются определенные *возможности для развития толерантности*.

Одной из возможностей является наличие нормативно-правовой базы, которой руководствуются и обучающие и обучающиеся. Другой возможностью можно назвать обучение студентов сотрудничеству, взаимопомощи и т.д., которое в практике воспитательной работы в вузе способствует формированию толерантности. Важной возможностью для развития толерантности является личный пример преподавателя в этом процессе. Он информирует студентов на занятиях о проблеме толерантности и путях ее решения. Еще одной возможностью является использование научных психологических данных. В психологической науке внимание акцентируется на отдельных аспектах, имеющих отношение к толерантности (агрессия, конфликтность, стрессовость).

Можно отметить и такую возможность: толерантная среда основывается на гуманистических, нравственных ценностях и создает условия для развития интересующего процесса образования и сама является условием гуманистического образования, развивающего и воспитывающего толерантную личность с адекватной самооценкой.

С 2000 г. в МГПУ осуществляется подготовка социальных работников. Социальный работник как никто другой должен обладать чувством толерантности. Среди дисциплин, которые могут в значительной мере способствовать развитию толерантности, можно назвать, в частности, такие как «Теория социальной работы», «Технология социальной работы», «История социальной работы», «Профессионально-этические основы

социальной работы» и другие. В ходе образовательной и воспитательной работы со студентами обращается внимание на проблемы толерантности по отношению друг к другу, к преподавателям, а в последующем в практической деятельности также к пожилым людям, лицам без определенного места жительства, инвалидам и т.д.

Таким образом, толерантность имеет свою психологическую характеристику и определенные возможности для ее развития. На занятиях со студентами по направлению подготовки «Социальная работа» преподаватель может развивать толерантность студентов, нормализуя обстановку в группе и готовя их к успешной практической деятельности.

Литература:

[1]. Еремина Л.Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 61-71.

[2]. Казаренков В.И., Рангелова Е.М., Казаренкова Т.Б. Роль педагога в формировании у студентов опыта межкультурного взаимодействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 5-12.

[3]. Котелянец Ю.С. Характеристика толерантности как педагогического понятия // Педагогика: традиции и инновации: Материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 156-160.

[4]. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 5-14.

[5]. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Макшанцева Л.В. Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26-34.

[6]. Шилова Т.А., Харитонова Г.В. Мотивация коммуникативной компетентности педагога // Вестник университета: Теоретический и научно-методический журнал Государственного университета управления. 2011. № 14. С. 152-155.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ВУЗЕ

И.Л. Каракулько

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. Рассматриваются современные подходы и направления совершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка, компетентностный подход, специалист по социальной работе.

WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF TRAINING FOR SOCIAL WORK IN HIGH SCHOOL

I.L. Karakulko

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim
Tank, Minsk, Belarus

Abstract. Modern approaches and the directions of improvement of vocational training of specialists in social work are considered.

Key words: vocational training, competence-based approach, specialist in social work.

Современное общество характеризуют перемены, которые охватили различные сферы человеческой жизни: экономическую, политическую, социальную, образовательную. В процессе этих изменений обострились социальные проблемы, решение которых непосредственно связано с развитием социальной работы. Увеличение количества лиц с ограничениями жизнедеятельности и необходимость решения проблем их социального включения в общество. Прогрессирующий процесс старения населения и необходимость разработок таких форм работы, которые повышали качество жизни пожилых людей. Семейное насилие, жестокое обращение с детьми и необходимость разработки технологий защиты их прав.

В настоящее время государственные учреждения социальной защиты испытывают потребность в специалистах по социальной работе, имеющих такое качество подготовки, которое обеспечено сформированными профессиональными компетенциями. Высокий профессионализм данной категории специалистов во многом определяется качеством полученной ими профессиональной подготовки в вузе: теоретической и практической. Необходимость обновления содержания образования в системе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе обусловлена возникновением ряда противоречий. Имеет место рассогласованность между уровнем реальной подготовки выпускников вузов, запросами общества и требованиями жизни.

В современных исследованиях (Е.В. Филатова, А.В. Чернышёва, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) отмечается, что подготовка специалистов по социальной работе имеет ряд недостатков: а) неориентированность системы подготовки выпускника на осознанное овладение компетенциями и их значимость в профессиональной деятельности; б) преобладанием в системе профессиональной подготовки знаниевого подхода реализации образовательного процесса; в) потребность в подготовке специалистов для работы в новых, нестандартных условиях; г) наличие объективной потребности совершенствования профессиональной компетентности специалистов и недостаточной разработанностью методологического аппарата процесса ее формирования.

Ориентиром для профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе является построение образовательного процесса на основе компетентного подхода, а конечным результатом – определенный уровень сформированности профессиональных компетенций. Компетентный подход принципиально не противостоит «знаниевому», он его обогащает личностными, ценностными, мотивационными аспектами [1]. Организация подготовки специалистов по социальной работе на основе компетентного подхода обеспечивает профессиональное самоопределение, профессиональное развитие личности, а также актуализирует

сознательное отражение собственных действий, процессов, своего личностно-профессионального «Я».

Переход от знаниевого подхода к компетентностному предполагает системную модернизацию всех составляющих образовательного процесса: обновление стандартов высшего образования, разработка научно-методического обеспечения, направленного на повышение степени использования теоретических знаний и практической деятельности студентов [2]. По мнению, Е.Р. Ярской-Смирновой, отношения теории и практики помогающих профессий должно быть более близким и взаимным: не только практика выстраивается согласно сформулированным теоретическим постулатам, но и теория развивается из осмысления опыта, благодаря анализу практики [3].

Реализация стандартов высшего образования нового поколения направлена на проведение практики, нацеленной на обеспечение трансформации одной деятельности (учебно-познавательной) в другую (профессиональную). Модернизация практики будущих специалистов по социальной работе на основе компетентностного подхода предусматривает овладение рядом компетенций, необходимых для их будущей профессиональной деятельности. Каждая компетенция представляет собой совокупность сложных профессиональных умений и навыков интегративного характера, которые являются результатом работы студентов в период прохождения практики. Компетентностный подход в организации практики будущих социальных работников подчеркивает необходимость приобретения опыта деятельности, умения на практике реализовать полученные знания, стимулирует процесс развития, реализации и становления личности будущего социального работника в профессиональной сфере.

Таким образом, реализация компетентностного подхода предполагает существенную модернизацию процесса подготовки специалистов по социальной работе. Для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса наиболее актуальными являются следующие направления: увеличение объема учебно-производственной практики, создание ресурсных центров, обеспечивающих накопление современных научных, методических, дидактических, аппаратных, программных средств в области социальной работы, широкое внедрение в учебную

работу проектной деятельности студентов, привлечение студентов к проведению занятий на базах учреждений социального обслуживания, внедрение волонтерской работы как средства накопления первичного профессионального опыта.

Литература:

[1]. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

[2]. Шаронова С.А. Компетентностный подход и стандарты в образовании: сравнительный анализ стран УС и России // Социологические исследования. 2008. №1. С. 2 – 24.

[3]. Ярская-Смирнова Е.Р. Теория и практика социальной работы: исследование "скрытого знания" / Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов // Антропология профессий: сб. науч. ст.; под ред. П.В. Романова [и др.]. Саратов : Издательство «Научная книга», 2005. С. 259 – 291.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ
КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ**

Е.Л. Бокуть, О.Г. Серебрянцева

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Благодаря возможности участвовать в психологических мероприятиях в нашей стране и за рубежом, вопрос владения иностранным языком нашими специалистами в пределах своей специальности все также актуален. Данная статья рассматривает проектную деятельность студентов вуза, основанную на принципе учета межпредметных связей в процессе обучения.

Ключевые слова: межпредметные связи, метод профессионально-ориентированных проектов, единство учебно-воспитательного процесса.

**UNIVERSITY STUDENTS PROJECT ACTIVITIES AS A
FORM OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS**

E.L. Bokut, O.G. Serebryantseva

MCTTU, Moscow, Russia

Abstract. Due to the opportunity of taking part in different psychological events in our country and abroad the issue of proficiency in a foreign language within one's profession is still topical. The article regards the project activity of university students taking into account the principle of interdisciplinary connections.

Key words: interdisciplinary connections, professionally oriented projects, educational unity.

В неязыковом вузе большое значение имеет подготовка будущих специалистов к межкультурной коммуникации как гарантия успешного профессионального взаимодействия с иноязычным партнером. Поэтому одной из форм организации учебного процесса служит разработка и выполнение студентами проектов, ориентированных на развитие умений и навыков общения с зарубежными партнерами, умение ориентироваться в специальной литературе в результате овладения иностранным языком. Работа над проектом повышает мотивацию изучения иностранного языка и других предметов, актуализируя полученные знания [6]. В специальной литературе указываются основные требования к проекту, которые учитываются и нашими преподавателями: социальный аспект; практический аспект; связь с конкретной жизненной ситуацией студентов; практическая значимость результатов; направленность на самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность студентов; учет межпредметных связей; направленность на конечный продукт [4].

В нашем вузе практикуется систематическое использование межпредметных связей через выполнение студентами профессионально-ориентированных проектов и их защита на иностранном языке, что обеспечивает формирование умений студентов устанавливать и усваивать связи между знаниями из различных предметов [5]. В качестве примера осуществления межпредметных связей можно привести работу над проектами студентов 2 курса Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВО МГПУ, обучающихся по направлению подготовки 030300.62 «Психология» и межпредметные связи дисциплин «Иностранный язык» и учебная

практика студентов. Работая над проектом в ходе учебной практики, студенты изучают конкретных испытуемых (подростков с отклоняющимся поведением) [7], проводят психодиагностические методики, анализируют результаты, разрабатывают рекомендации, готовят психолого-педагогическое заключение на каждого испытуемого. Выступают с защитой своего проекта на иностранном языке [1], [3].

Итогом такой работы является развитие познавательной мотивации студентов, творческого потенциала, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности [8].

Работа над проектом расширяет и углубляет профессиональные знания, способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Положительным эффектом групповой работы над проектом является развитие профессионально значимых качеств личности студентов, таких, как коммуникативная толерантность, эмоциональный интеллект и др. [2]. Знание иностранного языка открывает перед современными студентами единое мировое профессиональное информационное пространство. У студентов вырабатываются умения и навыки межкультурной коммуникации, эмпатии, толерантности к представителям другой культуры в процессе использования иностранного языка.

Литература:

[1]. Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Исследования семейных ценностей у студентов педагогического университета. Часть 2 // Вестник практической психологии образования. № 3. 2010. С.42-51.

[2]. Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 14-24.

[3]. Губина Е.В. Значение научных исследований в преподавании психологии на непсихологических факультетах педагогических вузов // Педагогические науки. 2009. №6. С.121-123.

[4]. Серебрянцева О.Г. Проекты как средство обучения национально-культурной специфике речевого общения студентов неязыкового вуза. Современные гуманитарные исследования. № 6. 2009. С.223-228

[5]. Серебрянцева О.Г. Метод проектов как средство обучения национально-культурной специфике речевого общения студентов-психологов и социальных работников. Международная научно-практическая конференция «Оптимизация процесса преподавания иностранных языков в неязыковом вузе» ФГАОУ ВПО РГППУ, Екатеринбург, 2010. С.227-230.

[6]. Романова Е.С., Бершедова Л.И.; Рычихина Э.Н.; Набатникова Психологические аспекты активизации самостоятельной работы студентов вуза // Системная психология. М., 2014, №1 (9). С. 29 – 38.

[7]. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков//Системная психология и социология. Москва, 2012. № 5. С. 85-90.

[8]. Шилова Т.А. Социальная психология личности в организации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». Москва, 2010.

[9]. Шилова Т.А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе//Системная психология и социология. 2011. № 3. С.67-70.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА НА УСПЕШНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.В. Курраева

МГПУ ИПССО, Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируется опыт исследования психологических особенностей личности, влияющих на успешность изучения иностранного языка. Авторы рассматривают комплекс методов для изучения каналов восприятия, когнитивных профилей, мотивации с целью выявления факторов влияющих на

успешность изучения иностранного языка на примере английского языка.

Ключевые слова: психологические особенности, успешность изучения иностранного языка, когнитивные способности.

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS TO THE SUCCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

T.V. Kurraeva

MCTTU, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes the experience of the study psychological features of the person affected to the success of learning a foreign language. The authors consider a set of methods for the study channels of perception, cognitive profiles, motivation to identify factors affecting the success of learning a foreign language on an example of English.

Key words: psychological features, The success of learning a foreign language, cognitive abilities.

В условиях реформирования сферы образования в современном российском обществе возрастает актуальность успешного изучения иностранных языков. Присоединение Российской Федерации в Болонскому процессу нацелено на вхождение в европейское образовательное пространство. Выстраивание успешного лингвистического обучения – залог эффективности в коммуникативных компетенциях студентов в перспективе успешной коммуникации профессионалов мирового научного сообщества. Изучение психологических особенностей студентов позволит выявить профильные данные успешности в изучении иностранного языка, сформировать на их основе новые подходы к педагогическому процессу.

«Неравномерность обучения – это изменчивость, немонотонность становления мотивационной и операциональной сферы, проявляющаяся в периодах нарастания интенсивности развития» [3; 67] Выделяется Шиловой Т.А. как важный фактор

успешности в обучении.

По мнению Шиловой Т.А. «говоря о неуспеваемости, следует обратить внимание на характеристику познавательной деятельности отстающих в обучении» в школьные годы. «В соответствии с тем, какой из компонентов познавательной деятельности выступает в качестве первопричины неуспеваемости, выделены следующие типы неуспевающих: педагогически запущенные, интеллектуально пассивные и учащиеся с пониженной успеваемостью» [2;6]. Эффективность разработки вопросов, связанных с успешностью овладения иностранным языком, зависит от решения не только лингвистических, методических вопросов, но и от психологических факторов и закономерностей усвоения иностранного языка (В.В. Андриевская, А.А. Алхазашвили, В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.Е. Буланкина, Я.В. Гольдштейн, И.А. Зимняя, И.А. Кузьмичева, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Г.В. Рогова, А.Н. Соколов, В.Н. Стромская, Э.П. Шубин и др.).

В настоящее время активно изучаются когнитивные способности личности различными исследователями, нами были выявлены несколько направлений для изучения психологических особенностей студентов для дальнейшей аналитики когнитивных стилей. Изучением отстающих студентов «Методические приемы исследования отстающих в обучении, диагностика словесно-логического мышления (на материале теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, модифицированного Л.И. Переслени и др.)» [1;18] по методикам Шиловой Т.А.

Как показывают исследования, успешность к овладению иноязычной речью невозможны без учета индивидуально-психологических особенностей студентов (Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, М.К. Кабардов и др.). Некоторые параметры индивидуальности могут являться препятствиями в успешности изучения иностранного языка. Не достаточная проработанность темы выявляет необходимость рассмотрения зависимости успешности обучения и овладения иностранным языком от психологических особенностей личности студента. В последнее время широко внедряются активные методы обучения иностранным языкам с опорой на коммуникативный принцип овладения иноязычной речью, групповые формы обучения,

предполагающие организацию учебного общения и взаимодействия не только педагога с учащимися, но и учащихся друг с другом (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Л.Ш. Гегечкори, П. Липидус, Г. Лозанов, В. Мельник, Е.И. Пассов, А.В. Петровский, Г.А. Китайгородская и др.). Однако данные методы обучения необходимо соотносить с психологическими особенностями студентов.

В процессе исследования предстоит на основе полученных методик разработать психологический профиль студентов, успешных в обучении и применить полученные данные для поддержки отстающих студентов, выявить общие тенденции к успешному изучению иностранного языка, в результате чего предложить диагностическую программу, которая позволит сформировать наиболее эффективную обучающую программу.

Литература:

[1]. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков. М.: Айрис пресс, 2006. – 112с.

[2]. Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. М.: Айрис пресс, 2005. – 176с.

[3]. Шилова Т.А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе//системная психология и социология. М.: МГПУ, 2011. №3(II).С. 67-77, 144.

[4]. Шилова Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе. Практик. Пособие. М.: Сер.Библиотека психолога образования (изд.2-е), 2004.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА И ВОЛИ СТУДЕНТОВ

Т.А. Шилова, О.Н. Комарова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье отражены результаты экспериментального исследования взаимосвязи интеллектуальных и волевых особенностей личности (эмпирическую базу исследования составили 289 студентов). Дана типологическая

характеристика групп студентов с точки зрения интеллектуально-волевых свойств в структуре личности.

Ключевые слова: интеллект, волевые свойства, мотивация достижений, локус контроля.

THE STUDY OF CORRELATION BETWEEN INTELLECTUAL AND VOLITIONAL PROPERTIES OF STUDENTS

T.A. Shilova, O.N. Komarova

Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

Abstract. The article offers the results of experimental research devoted to the correlation between intellectual and volitional properties of personality (289 students constituted the empirical base the research). The typological description of the student groups is given from the perspective of intellectual-volitional characteristics in personality structure.

Key words: intellect, volitional property, motivation towards achievements, locus of control.

Проблема связи интеллекта и воли не только сложна, но и масштабна: признаки воли имплицитно входят в структуру ряда психологических понятий (познавательные и эмоциональные процессы, мотивация, цель, действие, характер, способности и др.). Цель нашего исследования: экспериментально подтвердить и найти психологический механизм этой взаимосвязи.

Отметим сложность задач получения непосредственных волевых характеристик. Здесь использовались косвенные методы, которые диагностируют мотивацию к достижениям, уровень субъективного контроля, а также личностные волевые качества человека [1]. За основу деления на подгруппы мы решили взять интеллектуальный коэффициент и показатель интеллектуальной эффективности (ММПИ). Для доказательства существенности экспериментально обнаруженных различий между группами испытуемых применялся критерий Манна-Уитни. Ярко выраженным и значимым различием между группами студентов с условно низким и средним интеллектом является показатель теста измерения мотивации достижений. Это различие указывает на устойчивое стремление к успеху в группе испытуемых с высоким

и средним интеллектом и их готовность брать на себя сложные задачи, умение вернуться опять к нерешенным проблемам, желание выполнить свою деятельность как можно лучше, применять для этого все свои знания и мастерство. Конечно, это требует определенных волевых качеств, и они есть у большинства испытуемых этих групп [2]. Поведение группы студентов с низким интеллектом определяется, прежде всего, стремлением избежать неуспеха, ошибок. А это значит, что они побоятся взяться за сложное дело, будут стремиться снять с себя ответственность, даже не попытаются приложить какие-либо усилия для разрешения своих трудностей или применить имеющиеся знания для нового дела, они пойдут по заведомо проторенному пути. И конечно, у них не в достаточной степени сформированы такие качества как настойчивость, решительность, готовность преодолевать возникающие трудности и сознательная саморегуляция.

В качестве методики, направленной на выявление волевых аспектов деятельности, мы использовали шкалу “уровня субъективного контроля” Дж. Роттера. Если личность большей частью принимает ответственность за события, происходящие в ее жизни на себя, то это показывает наличие у нее интернального контроля, который традиционно приписывается человеку с “сильной волей” [4]. Показатели интернальности локуса контроля в группах студентов со средним и высоким интеллектуальным коэффициентом превышают таковые в группе с низким Iq. Это свидетельствует о том, что люди, имеющие более высокий интеллект, берут ответственность на себя за все проявления в жизни: и в семье, и на работе, и во взаимоотношениях с другими людьми, тогда как студенты с низким уровнем интеллектуального развития склонны приписывать вину за случающиеся с ними внешним силам и обстоятельствам. Низкая прогнозируемость и управляемость ситуации приводит человека к чувству собственного бессилия и неспособности справиться с трудностями, возникающими в жизни. Полученные данные свидетельствуют о том, что испытуемые с низким уровнем интеллектуального развития не только не берут на себя ответственность за возникающие проблемы и не стремятся к позитивному результату, но вообще стараются избегать

заниматься их решением. Представители этой группы чаще всего бывают заняты самим собой, своими чувствами и переживаниями, мало реагируют на потребности людей вокруг себя [3]. В учебной деятельности они видят, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от других студентов. Испытуемые второй и третьей групп ориентированы в жизни на свои силы и возможности, они ответственны перед собой и другими и их усилия направлены на решение поставленной задачи. Ведущими мотивами являются мотивы, порождаемые самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. При этом данные группы испытуемых не самонадеянны, они имеют также хорошую коллективистическую направленность, но ответственность за результат с себя не снимают.

Сравнительный анализ групп студентов выявил определенную достоверность гипотезы о том, что воля – это не самостоятельное психическое образование, а интегративный паттерн свойств и качеств личности, возникающий в нужный момент времени и являющийся “двигателем”, своеобразным акцептором действия, которое мы можем назвать волевым. Оно направлено на достижение результата в условиях определенной иерархии мотивов деятельности.

Литература:

[1]. Губина Е.В. Значение научных исследований в преподавании психологии на непсихологических факультетах педагогических вузов // Педагогические науки. Москва, 2009. № 6. С. 121-123.

[2]. Комарова О.Н. Сравнительный анализ интеллектуально-волевых особенностей студентов // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. Москва, 2015. № 2. С. 44-51.

[3]. Шилова, Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков // Системная психология и социология. Москва, 2012. № 5. С. 85-90.

[4]. Шилова, Т.А. Социальная психология личности в организации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». Москва, 2010.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИ-БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Е.В. Губина

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье описаны результаты изучения представлений студентов о психологически безопасной образовательной среде вуза: выделены характеристики психологически благоприятной среды, намечены пути ее формирования.

Ключевые слова: психологически безопасная образовательная среда вуза; представления студентов; пути формирования безопасной образовательной среды.

IDEAS OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

E.V. Gubina

Moscow city pedagogical university, Moscow, Russia

Abstract. In article results of studying of representations of students about psychologically safe educational environment of higher education institution are described: characteristics of the favorable environment are selected, ways of her formation are planned.

Key words: psychologically safe educational environment of higher education institution; representations of students; ways of formation of the safe educational environment.

В вузе наряду с профессиональным развитием происходит и развитие личности студентов [2], [4], [5], [8], [9]. В связи с этим актуальным является изучение факторов, благоприятных для развития студента как личности и профессионала, в частности, изучение характеристик образовательной среды вуза [1], [3], [7].

Целью нашего исследования являлось изучение представлений студентов о психологически безопасной образовательной среде вуза. В исследовании приняли участие студенты Института математики, информатики и естественных наук Московского городского педагогического университета в возрасте от 18 до 24 лет, которые анонимно должны были назвать характеристики благоприятной образовательной среды вуза. Среди полученных данных нами были выделены характеристики, относящиеся к личности преподавателей, их профессиональной деятельности (41% от всех названных характеристик); к студентам, их учебной деятельности, взаимоотношениям с преподавателями и однокурсниками (43%); к окружающему физическому пространству вуза (16%). Наиболее значимыми для создания благоприятной психологической атмосферы в вузе студенты считают особенности личности преподавателей, проявляющиеся в общении со студентами («доброжелательность», «уважение студентов», «отсутствие давления на студентов», «отсутствие агрессии», «индивидуальный подход к студентам», «помощь студентам в профессиональном становлении» и др.). Далее отмечаются особенности профессиональной деятельности педагогов («грамотное преподнесение материала», «своевременное информирование студентов» и др.). Среди характеристик безопасной образовательной среды вуза, относящихся к студентам, отмечены личностные особенности студентов («высокий уровень эмоциональной устойчивости» и др.), отношения с однокурсниками («наличие друзей», «сплоченный коллектив», «поддержка в трудную минуту», «понимающие однокурсники» и др.), а также особенности учебной деятельности студентов («нормальный уровень нагрузки», «осведомленность о всех контрольных мероприятиях» и др.). Далее выделяются отношения с преподавателями («нет психического напряжения в отношениях с преподавателями»).

Таким образом, личностные особенности преподавателей и их отношение к студентам, а также личностные особенности студентов и их отношения с однокурсниками являются основными критериями при оценке студентами образовательной среды как психологически безопасной. В связи с этим формирование коммуникативной культуры преподавателей и студентов, развитие

их личностных качеств являются важными факторами формирования психологически благоприятной образовательной среды вуза.

Литература:

[1]. Анищук Е.В. Эмоциональность учителя начальных классов как фактор эффективности профессионального общения с учащимися: Автореферат дисс. канд. психол. наук. Москва, 1988. - 16 с.

[2]. Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета // Системная психология и социология. М., 2015. №1(13). С.14-24.

[3]. Комарова О.Н. Психологическая готовность работников к деятельности в особых и экстремальных условиях // Психолого-педагогический поиск. Рязань, 2007. № 6. С. 85-99.

[4]. Комарова О.Н. Психологическое сопровождение будущего профессионала // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. Москва, 2015. № 1. С. 77-84.

[5]. Комарова О.Н. Сравнительный анализ интеллектуально-волевых особенностей студентов // "Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. Москва, 2015. № 2. С. 44-51.

[6]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 210 с.: ил.

[7]. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков // Системная психология и социология. Москва, 2012. № 5. С. 85-90.

[8]. Шилова Т.А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе // Системная психология и социология. Москва, 2011. № 3. С. 67-77.

[9]. Шилова, Т.А. Социальная психология личности в организации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». Москва, 2010.

ВСЕОБЩЕЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНЖЕНЕРНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

С.З. Занаев

Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые тенденции и перспективы развития всеобщего политехнического образования, как важнейшей составляющей инженерно-технического направления

Ключевые слова: всеобщее политехническое образование, популяризация естественнонаучного образования

UNIVERSAL POLYTECHNICAL EDUCATION AS A STRATEGIC PART OF ENGINEERING AND TECHNICAL TRAINING

S.Z. Zanayev

Institute for Strategy of Education Development of the Russian
Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The paper presents a tendency and prospects of the development of the universal polytechnic education as a most important part of engineering and technical training education

Key words: universal polytechnic education, popularization of the natural science education

Изучение обширного опыта отечественной педагогики по развитию всеобщего политехнического, инженерно-технического образования, приобретает актуальность, учитывая, что руководством нашей страны поставлены задачи модернизации, импортозамещения и инновационно-технологического развития страны. В Посланиях Президента России В.В. Путина Федеральному Собранию прошлого и этого годов обращается внимание на необходимость повышения престижа инженерных и рабочих профессий и предлагается «начать и никогда не сбавлять темпа по этому направлению». Отмечается, что «самое базовое условие развития экономики – это, конечно, высокоподготовленный и квалифицированный рабочий класс, инженерные кадры» [1].

В обращении В.В.Путина на 2016 г. отмечен «рост интереса молодёжи к инженерным и рабочим профессиям» как, «к профессиям будущего» [2].

Для выполнения поставленных решений необходимо переосмысление опыта отечественной педагогики по осуществлению всеобщего политехнического образования и ее важнейшей составляющей высшего инженерно-технического образования. Многими преподавателями высшей школы естественнонаучных направлений отмечается, что происходит ускоренное снижение или деградация общего среднего образования в России. Коллеги отмечают, что из тех, кто приходит в вузы после школы, готовить современных полноценных инженеров становится все труднее. Ситуация со снижением качества знаний по естественнонаучным дисциплинам у выпускников школ, требует системного восстановления курсов довузовской подготовки абитуриентов. На этих курсах необходимо будет в течение года обучать элементарной физике, математике, химии, учить тому, что они не освоили в средней школе. Многие проблемы высшей школы зачастую уходят корнями в среднюю, начальную, дошкольную или же семейную подготовку. Так, например, многие качества личности (привычка к самообразованию, воля, самостоятельность и т.д.) если они не сформированы еще с детства и не закреплены в средней, то в высшей школе их уже не сформируешь.

В современном школьном обучении существенно снизилась массовая экспериментальная подготовка учеников по естественноведческим дисциплинам. О снижении уровня естественнонаучной подготовки школьников свидетельствуют результаты международных исследований TIMSS и данные международных олимпиад [3]. Показательно в этом отношении, утверждение профессора Физтеха С.М.Козела руководителя участников олимпиад, когда при проведении учебно-тренировочных сборов кандидатов в команду РФ, участники демонстрируют полное отсутствие необходимых навыков по проведению лабораторно-практических работ, соответственно они не могут грамотно оформить их результаты, оценить размерности физических величин, сделать соответствующие выводы по ним, и т.д. На основе обобщения результатов многолетних наблюдений

ученый полагает, что «в нашей средней школе исчез элемент такой «образовательной культуры». В большинстве российских школ экспериментальная подготовка находится на крайне низком уровне, многие из участников учебно-тренировочных сборов «не держали в руках электроизмерительные приборы, не работали с осциллографами, не проводили простейших оптических измерений и т.д.», учитывая, что это были лучшие ученики элитных образовательных учреждений нашей страны, возникает риторический вопрос, какова тогда ситуация в обычных школах?

К причинам снижения качества образования по физике В.Г.Разумовский относит «меловой» метод репродуктивного обучения, приводящий к перегрузке школьников домашними заданиями. Ученый констатирует, что «во многих школах почти отсутствуют демонстрационные опыты и лабораторные работы. Утрачено то, чем гордилось советское образование. В программах по физике 16 % учебного времени отводилось на эксперимент. Экспериментальные задания входили в экзаменационные билеты. Школьные инспектора проверяли выполнение лабораторных работ предусмотренных программой» [4, С. 11]. Лабораторно-экспериментальная работа по изучению естественнонаучных направлений обеспечивалась соответствующим оборудованием, учебно-методическими пособиями. Применение компьютерных технологий наряду с огромными преимуществами зачастую становится по сути киноуроком, когда учитель ставит диск и смотрит видеофильм вместе с учениками. Ученый справедливо отмечает, что при этом, по сути, демонстрируется все та же репродуктивная форма обучения, требующая запоминания, но не обдумывания, не поиска решения проблемы.

Вместе с этим, в школах необходимо более широкое применение и демонстрация натуральных объектов, объемных макетов и действующих моделей, постановки различных опытов. В совокупности эти меры позволяют в сжатые сроки давать учащимся в концентрированном виде значительный объем научной, технической информации, способствуют развитию творческих способностей, повышению общего политехнического кругозора.

Одним из направлений способствующих повышению интереса и популяризации естественнонаучных знаний, может

стать поддержка и стимулирование развития общедоступных телепередач передач типа: «Знай и умей», «Хочу все знать», «Сделай сам», «Твори, пробуй, выдумывай», «Хочешь изобретать – изобретай!», «Веселая математика», «Чудеса химии», «От замысла к реальности», «Советы авиамodelисту» и т.д. Такие направления можно рассматривать как всеобщее политехническое просвещение, массовое, наглядное естественнонаучное образование, как элемент шоу-артистической педагогики, способствующего повышению привлекательности естественнонаучных знаний и технического творчества.

По утверждению М.В.Богуславского в развитии творческого деятельностного подхода «акцент ставится на то содержание образования, которое предоставляет учащимся вероятность овладения знаниями, дающими возможность ознакомиться с современным промышленным и сельскохозяйственным производством, политикой и общественной жизнью, а, главное, овладеть способами самостоятельного получения этих знаний и их применения вне учебного процесса» [5, С. 109].

Литература:

[1]. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 4.12.2014 г. [Электронный ресурс] / В.В.Путин. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173> (дата обращения: 5.01.2016).

[2]. Послание Президента РФ Федеральному Собранию на 2016 год, от 03.12.2015. [Электронный ресурс] / В.В.Путин. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/50864> (дата обращения: 5.01.2016).

[3]. Третье Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования – TIMSS. Вып. 4. М., 1997.

[4]. Разумовский В.Г. О качестве знаний и необходимости реформирования школы. Педагогика № 5, 2008. С. 10-13.

[5]. Богуславский М.В. Приоритеты модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века [Текст] / М.В.Богуславский // Проблемы современного образования www.pmedu.ru 2012. № 6. С. 99-111. (дата обращения: 5.01.2016).

СЕКЦИЯ 4
РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ
МОЛОДЕЖИ

МОДЕЛЬ ОПТИМАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Л.К. Фортова, О.М. Овчинников
ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена авторская модель оптимального социально-правового воздействия на поведение учащейся молодежи. Предложены конкретные направления совершенствования нравственного и правового воспитания юношей и девушек.

Ключевые слова: модель оптимального социально-правового воздействия, поведение учащейся молодежи, асоциальное поведение, противоправное поведение, гемблинговая аддикция.

MODEL OF OPTIMAL SOCIO-LEGAL IMPACT ON THE BEHAVIOR OF STUDENTS

L.K. Fortova, O.M. Ovchinnikov
Federal service of execution of punishments, Vladimir, Russia

Abstract. The article analyzed the author's model of optimal socio-legal influence on the behavior of young people in school. Here are suggested concrete ways of improving the moral and legal education of boys and girls.

Key words: model of optimal social and legal influence, studying youth behavior, antisocial behavior, illegal behavior, gambling addiction.

На наш взгляд, основные закономерности правового поведения учащейся молодежи состоят в следующем: во-первых, это поведение структурно не отличается от правового поведения

взрослых. При этом имеются различия в соотношении элементов структуры поведения. А именно: масса противоправного поведения, по сравнению с правомерным поведением, значительно выше у юношей и девушек.

Растущие масштабы асоциального поведения среди взрослых стимулируют развитие аналогичных проявлений в юношеской среде.

Этому способствуют недостатки воспитания, осуществляемого различными институтами социализации (ВУЗ, семья). Безответственная деятельность СМИ, теле- и видеопродукция, компьютерные игры, заполненные сценами деструкции, насилия, жестокости способствуют формированию противоправного поведения, становятся для юношей нормой жизни.

Наши исследования в области гемблинговой аддикции позволяют судить о влиянии компьютерной информации (включая игры) на формирование аморального поведения учащейся молодежи. Юноша или девушка погружается в виртуальную реальность, где основной формой жизни выступает агрессия в различных формах. Они остаются один на один с противником, которого необходимо уничтожить, применяя все более изощренные и совершенные способы устранения. Этот процесс сопровождается нервно-психическим и соматическим возбуждением. По мере роста и развития, индивид пытается экстраполировать свое состояние, подчас дисфорическое, «как в компьютерной игре», то есть виртуальным способом, перенося игровые действия в реальность. Делается это часто через совершение таких противоправных действий, как преступность, алкоголизм, наркомания, суицид, вандализм. Учитывая неизбежное распространение и развитие нормативно-правовой базы для осуществления комплексной социально-педагогической экспертизы компьютерных игр, мы считаем, что они не должны: способствовать проявлению жестокости; содержать сюжеты, связанные с противоправным поведением и насилием; провоцировать на агрессию.

В развитых странах Запада и США создана система, регламентирующая выпуск, лицензирование и распространение подобной продукции.

Опыт зарубежных стран в решении проблем профилактики противоправного поведения учащейся молодежи может оказаться полезным и для России. Его необходимо интерпретировать с учетом специфических образовательных, культурных, психологических, этнографических и других особенностей нашей страны.

Нам импонирует высказывания великого русского философа и педагога П.Ф. Каптерева: «Нужно понять человека более свободно, беспристрастно; когда воспитанию ставятся более высокие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит, прежде всего, развитию человеческой природы, выявлению всех свойств, а не каким-либо специальным целям» [1, С. 35].

Вторая закономерность правового поведения юношей и девушек заключается в его эмоциональности и выраженности в определенных действиях. На развитие их личности большое влияние оказывает субкультура. Адаптация юношей и девушек к окружающей среде проходит в рамках определенной субкультуры. Задача педагогов, родителей состоит в том, чтобы окружение учащихся в школе и в вузе носило просоциальный характер, чтобы общение со сверстниками, просмотр телепрограмм, чтение книг обогащало нравственный облик индивида и способствовало формированию социально-ориентированных жизненных ценностей.

В-третьих, механизм формирования и объективации подросткового правового поведения коррелирует с социально-институциональным устройством ранних обществ (псевдомонотормы, отсутствие выраженных территориальных границ, отождествление субъекта и объекта государственной или иной официальной власти).

Таким образом, к перспективным направлениям совершенствования деятельности государства, позволяющим обеспечить высокий уровень правомерного поведения несовершеннолетних, мы относим:

1. Неформальное усиление внимания государства к проблемам семьи, материнства и детства, государственная политика должна быть сориентирована на семью таким образом, чтобы ее благосостояние обеспечивало достойный уровень жизни,

который позволял бы одному из супругов не работать, заниматься организацией семейной жизни, быта, воспитанием детей.

2. Реформа органов и учреждений, занимающихся воспитанием юношей и девушек. Здесь необходимо создать качественный кадровый состав и механизм, исключающий формирование негативных правовых установок в рамках данных учреждений.

3. Реанимация и создание перспективных форм организации досуга учащейся молодежи, позволяющих контролировать и корректировать их поведение.

4. Создание механизмов, демпфирующих и блокирующих домашнее и уличное насилие (создание специальных ювенальных служб по защите юношей и девушек).

5. Формирование законодательства, затрагивающего права и обязанности учащейся молодежи, технико-юридические свойства которого должны обеспечивать поглощение, реструктуризацию, либо нейтрализацию молодежных псевдомонорм.

Литература:

[1]. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Н.А. Асташова

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Брянск, Россия

Аннотация. В статье представлены основы правового воспитания студентов вузе и компоненты правовой воспитанности: правосознание, этико-правовые представления, эмоционально-ценностный компонент и поведенческая стратегия и тактика.

Ключевые слова: правовое воспитание, правосознание, этико-правовые представления, правовые ценности

LEGAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL

N.A. Astashova

Bryansk state University of the name of academician

I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

Abstract. The article presents the fundamentals of legal education of students of the University and components of legal education: the legal awareness, ethical legal representation, emotional value and behavioural component of the strategy and tactics.

Key words: legal education, legal awareness, ethical legal representation, legal values

Исключительность правового воспитания заключается в том, что это целенаправленный процесс формирования значимого отношения личности к праву как системе норм и положений, охраняемых государством и регламентирующих деятельность субъектов социальной системы. Правовое воспитание предполагает работу с информацией правового характера, формирование эмоционально-ценностных ориентаций личности и организацию правовой деятельности.

Среди задач, которые непосредственно связаны с организацией правового воспитания и усиливают гражданско-правовые приоритеты личности, можно выделить: овладение системой правовых понятий, принципов и норм; развитие умений использовать свои права и исполнять обязанности; формирование ответственного отношения к праву; понимание постулата о праве как единственном инструменте культурного решения социальных проблем; формирование внутренней потребности и привычки жить по закону.

Одним из важных показателей качества правового воспитания, свидетельствующем о степени овладения правом в общественно значимой деятельности, интериоризации правовой информации, сформированности гражданских качеств, развитости правового опыта, является уровень правовой воспитанности современного человека. Правовую воспитанность можно определить как интегративное качество личности, сочетающее правосознание, этико-правовые представления, эмоционально-ценностный компонент и поведенческую стратегию и тактику.

В структуре правовой воспитанности важное место занимает правосознание как внутренний, личностный регулятор юридически значимого поведения. Оно связано с отражением

правозначимых явлений и обусловлено правовыми ценностями, правопониманием, представлением о должном правопорядке. Правосознание является основой для развития и выражения правовой информированности - объема и качества знаний, владения принципами и нормами права. Элементарно необходимый уровень правовой информированности человека определяется через усвоение согласованных правил поведения, важных для конструктивного взаимодействия. Показателем высокого уровня правосознания личности считается интерес к правовым документам, умения работать с ними, стремление использовать свой интеллектуальный потенциал для углубления качества правовой информированности.

Этико-правовые представления связаны с пониманием нравственного смысла закона и возникающей в связи с этим солидарности личности с правовыми положениями, которые регламентируют жизнедеятельность общества и отражаются в нравственных и гражданско-правовых компонентах личностного мировоззрения. В этико-правовой комплекс могут включаться жизненно-важная потребность в точном и неуклонном соблюдении права, осознание аморального поведения, противоречащего нормам правовой системы, активная отрицательная позиция по отношению к правонарушителям.

Эмоционально-ценностный компонент позволяет реализовать смыслообразующую, оценивающую, ориентационную, нормативную и другие функции, которые пронизывают правовое поле и информируют о приоритетах и перспективах развития. Правовые ценности – общественный порядок, свобода, законопослушание, демократия и другие формируют отношение личности к праву и регулируют его правовую деятельность. Роль ценностей в жизни общества двухмерна – она проявляется и в отношениях субъекта к объекту, и в межсубъектных отношениях: ценности направляют, ориентируют взаимосвязи между людьми, они могут как объединять и сплачивать людей, так и разъединять их. Причем, могут объединять субъектов как с похожими, так и с альтернативными ценностными ориентациями. В этой связи ценностные ориентиры обладают мощным потенциалом в правовом воспитании.

Поведенческий комплекс включает совокупность умений: применение законодательных положений в конкретных жизненных ситуациях, неукоснительное соблюдение правовых норм; выбор адекватных вариантов поведения; отстаивание законных прав и интересов, как своих собственных, так и других людей и общества в целом. При этом именно «государство должно обеспечить такое положение, когда свободное проявление одного совместимо со свободой каждого» (И. Кант).

В структуру правового пространства высшего учебного заведения можно включить: специальные курсы правовой направленности; кружки, клубы, объединения, тематика которых связана с проблемами права; специализированные отделы библиотеки; органы самоуправления; инициативные группы правового профиля; исполнительные и консультативные органы, обеспечивающие поддержку в реализации и защите прав участников образовательного процесса; проектные и исследовательские группы, занятые изучением правовых проблем; нормативные материалы, регулирующие образовательный процесс; конкурсы, научные конференции, олимпиады правового содержания.

Современная высшая школа имеет возможности для развития у будущих специалистов разного профиля правовой культуры, столь необходимой в современных условиях. Для этого требуется, прежде всего, сформировать у студентов реальный интерес к праву как важному основанию развития социума; показать значение и действенность права в цивилизованном решении разнообразных вопросов социальной сферы; развивать правовое мышление и навыки правового анализа в различных ситуациях; детально рассмотреть практику юридической инфраструктуры современного общества.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ РАБОТЫ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В.В. Пашкевич

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации информационной работы с молодежью, представлены направления и способы создания информационной среды.

Ключевые слова: информационная работа, молодежь, направления работы.

ORGANIZATION OF INFORMATION WORK AMONG YOUNG PEOPLE

V.V. Pashkevich

Minsk state linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article deals with issues of organizing information work among youth. Directions and modes of conducting information work at a HEI are described.

Key words: information work, youth, directions and modes of work

Юношеский возраст – это тот возрастной период, когда активно формируется сознание личности, система идей, взглядов, представлений, чувств, верований молодого человека, происходит приобщение к ценностям и идеалам.

Сегодня трудно представить молодого человека, не владеющего информационными технологиями, информация разного рода стала доступной для каждого. Компьютерные системы и сети, глобальная информационная сеть Интернет стали не просто посредниками между людьми и средствами коммуникации, они стали неотъемлемой частью нашей жизни. Общество, в котором мы живем, можно смело называть информационным обществом. В Республике Беларусь разработана Концепция государственной политики в области информатизации,

утвержденной Указом Президента Республики Беларусь от 6 апреля 1999 г. № 195. Одной из основных задач государственной политики в области информатизации на данном этапе является обеспечение государственных органов, юридических и физических лиц общественно значимой информацией. Безусловно, что информационная работа в учреждении высшего образования должна быть соотнесена с государственной информационной политикой, исходить из того, что задачей вуза является выполнение социального заказа общества и государства по формированию социально и нравственно зрелой личности. Обеспечение высшим учебным заведением молодому человеку своевременного доступа к разнообразной, полной, точной, достоверной и объективной информации – важная предпосылка его успешной адаптации к существующим условиям, необходимое условие для проявления свободы выбора и ответственного поведения, а также полной самореализации способностей и талантов в различной общественно-полезной деятельности.

Каждый гражданин Республики Беларусь имеет право на информацию, т.е. право свободно искать, получать и распространять всякого рода информацию и идеи. Это право гарантировано ему Конституцией нашего государства. Наряду с информацией, способствующей становлению и развитию личности, совершенствованию ее профессиональных знаний и умений в открытом доступе находится и такая информация, которая способна нанести существенный вред молодому человеку, у которого еще не прочно сформировалась система ценностей. Зачастую в поле зрения студенческой и учащейся молодежи может попадать информация не соответствующая действительности, искажающая жизненные реалии. Подобного рода информация способствует формированию ложных представлений и установок. Поэтому создание в учреждении образования информационной среды, направленной на обеспечение молодежи проверенной и достоверной информацией – одна из важнейших задач.

Как нам видится организация информационной работы в молодежной среде в учреждении высшего образования? Одним из направлений деятельности вуза может являться информирование компетентными людьми студентов о событиях, происходящих в мире, стране, учебном заведении, на факультете, в жизни

молодежных организаций. Традиционной формой подобного информирования в Беларуси стали Единые дни информирования (ЕДИ). На первоначальном этапе существования у данной формы были свои как сторонники, так и противники. Между тем практика показала, что при условии подбора важных и актуальных тем для студентов и приглашения информированных, компетентных, интересных и уважаемых специалистов в качестве лектора данная форма информирования приобретает все больше и больше сторонников. Администрация МГЛУ стремится исключить формальный подход к организации ЕДИ. С этой целью на ЕДИ в качестве лекторов приглашаются представители различных госструктур, известные политические и общественные деятели, деятели культуры, здравоохранения, образования, ведущие специалисты университета. В университете работает 7 информационных групп, в их состав входит более пятидесяти человек из числа руководства университета, профессорско-преподавательского состава социально-гуманитарных кафедр. Информирование студентов по актуальным проблемам внутривнутриполитической и внешнеполитической деятельности РБ в различных сферах жизнедеятельности проходит, как правило, в форме беседы с разъяснением проблемных моментов.

Задача информирования студентов о событиях, происходящих в мире, стране, учебном заведении, разъяснения задач педагогического и студенческого коллективов университета в период значимых общественных и политических событий - основная цель регулярных встреч ректора университета со студенческим активом молодежных общественных организаций, студенческого самоуправления факультетов и общежитий. Такие встречи проводятся регулярно. Студенческая молодежь, что называется из первых уст, получает интересующую их информацию. Они могут напрямую пообщаться с руководством, узнать, чем живет вуз и каковы перспективы его развития, высказать свои идеи и видения совершенствования образовательного процесса.

Важное значение в информировании студентов принадлежит сайту университета. На сайте оперативно отражаются все события университетской жизни, студенты могут найти интересующую их информацию о зарубежных стажировках,

предстоящих акциях и праздниках, проводимых в МГЛУ. В университете создана локальная сеть, которая объединяет все информационные ресурсы вуза. Информационные центры на каждом факультете МГЛУ предоставляют студентам возможность доступа по локальной сети к электронным копиям учебно-методических пособий, материалам семинаров и практических занятий, иной информации. Активно участвуют в процессе информирования и сами студенты. Неподкупным интересом у молодежи пользуются студенческие СМИ: «Alma Mater» и «Post scriptum».

Большой популярностью у студентов пользуются социальные сети. Безусловно, социальные сети могут являться не только средством распространения информации, но и объединять факультетские сообщества или сообщества по интересам. Через социальные сети студенты информируются о предстоящих мероприятиях в вузе, делятся впечатлениями о прошедших событиях. В социальных сетях созданы страницы общественных организаций, органов студенческого самоуправления, все это способствует оперативному и достоверному информированию студентов.

ТЕХНОЛОГИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Н.А. Савотина

Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия

Аннотация. Раскрываются возможности использования технологий и методов гражданского воспитания в образовательном процессе современного вуза: технологий проектирования, метода кооперированного обучения. Показаны смысл и ценность применения ролевого моделирования, анализа конкретной ситуации, информационных средств.

Ключевые слова: гражданское воспитание, технологический подход, технология воспитания.

CIVIL TECHNOLOGY THE EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN UNIVERSITY

N.A. Savotina

The Institute for the study of childhood, family and education
Russian Academy of education, Moscow, Russia

Abstract. Discusses the possible use of technologies and methods of civic education in the educational process of modern University: technology of projection, cooperative learning method. Shows the meaning and value of the use of role modeling, case analysis, information resources.

Key words: civic education, technological approach, technology of education.

На студенческий возраст приходится процесс активного формирования социальной зрелости. Социальная зрелость предполагает способность каждого молодого человека овладеть совокупностью социальных ролей: специалиста, родителя, общественного деятеля и др. Широкой возможности реализовать свои права и обязанности, заключенные в социальных ролях, студент не имеет в силу сведения этих ролей в учебном процессе к минимуму. Предлагаемые нами технологии расширяют такие возможности.

Увеличение комплекса новых технологий нам представляется целесообразным за счет применения технологий проектирования, игр, кооперированного обучения, информационных средств и др. Мы активно использовали *технологии проектирования в практике гражданского воспитания* в Калужском государственном университете на филологическом факультете, в Институте социальных отношений на отделениях «Социальная работа», «Социальный сервис и туризм». В ходе работы студенты получают более полное представление о социальных процессах и проблемах, вникают в суть проблемы и осуществляют самостоятельные попытки ее разрешения. Так, например, студенты института социальных отношений имеют возможность выбрать вариант «полевого» изучения проблемы гражданского воспитания в турфирмах города

под руководством преподавателя социальных технологий. Студентам предлагается, как правило, три типа «полевого» изучения: решение проблемы организации, анализ отдельной профессиональной ситуации, создание и защита собственного проекта. В результате такой работы родились проекты: «Развитие въездного и внутреннего туризма как средства развития чувства патриотизма», «Приобщение молодежи к историческим и культурным традициям России», «Воспитание в духе уважения к культурному наследию других народов», «Организация работы правового лагеря «Гражданин 21 века», «Военно-патриотическое воспитание в православной школе-пансионе», «Нестандартные формы гражданского воспитания в современной школе» и др.

Рождение подобных проектов имеет не только профессиональную ценность, но и несет большой социальный смысл: в процессе работы студент приобретает, совершенствует, шлифует те гражданские качества, которые он ценит в других людях (ответственность, честность, справедливость, терпимость, чувство собственного достоинства, милосердие). Право выбрать проект позволяет студентам интегрировать инструментальные средства и методы, полученные в аудитории, развить навыки руководства проектом, получить реальный опыт деловой коммуникации, а также получить непосредственное знание проблемы «изнутри».

Метод кооперированного обучения представляет определенную ценность в работе по гражданскому воспитанию тем, что обеспечивает расширение связей высшей школы с жизнью за счет чередования аудиторных занятий с работой во внешкольных учреждениях. Автор исследования использовал данный метод в рамках спецкурса «Гражданское воспитание»: в детском доме, в детских оздоровительных лагерях. Применение данного метода в практике работы вуза способствует мотивации индивидуальной ответственности, развитию социальных навыков, стимулированию позитивных межличностных взаимосвязей. В процессе использования метода кооперированного обучения мы пришли к выводам: данный метод жизнеспособен в практике гражданского воспитания, если он удовлетворяет запросам всех участников процесса; активных студентов как «генераторов» новых идей готовы принять в школе по окончании вуза; данный

метод помогает понять образовательную ценность опыта и самостоятельной работы для будущей профессиональной деятельности, проявить в ней себя, гарантируя себе трудоустройство после окончания вуза.

Применение методик ролевого моделирования и ценность их использования в работе по гражданскому воспитанию состоит в обеспечении возможности открытий для игрока в процессе проведения логических параллелей с окружающим миром, в возможности ощутить себя в различных социальных ролях, получить богатый жизненный опыт без обычного в реальной жизни психологического напряжения.

Метод анализа конкретной ситуации позволяет организовать в рамках семинара активное практико - ориентированное обучение поведению в условиях возникновения ситуаций, способствующих развитию гражданских качеств личности: 1. Ситуации, связанные с профилактикой экстремизма. 2. Ситуации, связанные с формированием разных проявлений толерантного поведения. 3. Ситуации, связанные с проявлением многокультурной позиции учителя по отношению к детям из семей с разным социальным статусом. 4. Ситуации, связанные с проявлением форм асоциального поведения и др. Выработка определенной стратегии поведения – важный момент в формировании поликультурной позиции студента. Такая стратегия включает понимание и принятие другой культуры, уважение культурных различий с помощью компромиссных, не силовых решений в процессе деятельности. Данный метод расширяет следующие возможности студента: видеть проблемы гражданского воспитания; сопоставить и сравнить разные подходы в воспитании и выработать на их основе некую типологию; осмыслить и сбалансировать отдельные проблемы и факты гражданского воспитания, используя имеющийся опыт видения, суждения; применить в действии свои аналитические способности – научиться тому, что не позволяют сделать рамки лекции.

Информационные средства, как мы убедились, могут придать новый облик гражданскому воспитанию. Поле использования технических средств достаточно широко, его обзорность зависит от характера задач, которые ставит перед собой преподаватель. Так толерантному восприятию альтернатив

могут способствовать просмотр и обсуждение фильмов: «Судьба человека», «А зори здесь тихие», «Я - русский солдат», «Кавказский пленник», «Грозные ворота», «Мусульманин», «Перл Харбор», «Честь имею» и др.

Предложенные технологии и методы в генеральной совокупности могут обеспечить многофункциональную насыщенность и долгосрочные перспективы системе гражданского воспитания. Главным результатом такой работы является социальная ориентированность – эталонное состояние гражданина. Надо полагать, что проведение такой работы в вузе будет способствовать расширению гражданской направленности всего образовательного процесса, повышению социальной адаптированности студента, улучшению его ориентированности в общественных процессах, развитию способностей противостоять негативным явлениям среды, повышению конкурентоспособности на рынке труда.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ В ПОТЕНЦИАЛЬНО ОПАСНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ПРОФИЛАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ

О.Л. Лебедь

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО,
Москва, Россия

Аннотация. В статье описываются особенности подготовки специалистов к работе с семьей в потенциально опасной жизненной ситуации. Обозначается необходимость работы с семьями в сложных жизненных ситуациях, с целью предотвращения перехода их в потенциально-опасные и социально-опасные для взрослых и несовершеннолетних членов семьи.

Ключевые слова: подготовка специалистов, социальный педагог, работа с семьей, социально-опасная жизненная ситуация, группы риска, профилактика жизненных рисков.

SPECIFICS OF TRAINING TO WORK WITH FAMILY IN POTENTIALLY DANGEROUS SITUATIONS IN LIFE: PREVENTION AND TECHNOLOGY

O.L. Lebed

Institute for the study of childhood, family and upbringing RAE,
Moscow, Russia

Abstract. The article briefly describes the features of training of specialists to work with family in potentially dangerous situations. Indicated the need to work with families in difficult life situations, with the aim of preventing their transition to potentially dangerous and socially dangerous for family members, both adults and minors.

Key words: training, social pedagogue work with family, social-dangerous situation, risk groups, prevention of risks in life.

«Если исходить, что специфика функций специалиста [социального педагога] предполагает органическое сочетание личностных и профессиональных качеств, широкую образованность, социальную активность, то и подготовка его должна стать не только узко профессиональной, но и практическим человеко-ведением, отражающим многообразные стороны современной практики, социальных связей и отношений» [1, С. 250], а также, на наш взгляд, она должна быть еще и, если можно так выразиться, человеко-образованием и человеко-воспитанием. Т.е. современный специалист - социальный педагог, социальный работник, педагог, психолог, воспитатель, тьютор и т.п. – должен иметь не только образование, отвечающее требованиям и характеру его деятельности, но и склонность, а это, скорее всего, первостепенно, по своим личным социально-психологическим (личностным) качествам к эффективному профессиональному взаимодействию с любыми субъектами своей профессиональной деятельности: семьями, детьми, коллегами, подчиненными, партнерами.

В своей работе специалист осуществляет разноплановую и разнообразную деятельность: общение; поддержка; оказание помощи; оценка социально-экономического положения и социально-психологического состояния людей, семьи, себя,

коллектива; посредничество; планирование; анализ; обобщение результата. В связи с этим и в подготовку специалистов целесообразно включать формирование компетенций по перечисленным направлениям деятельности, причем они могут быть как практического, так и теоретического, ознакомительного характера, т.к. как невозможно всему научить и научиться, неизвестно, что в непосредственной трудовой деятельности будет востребовано первоначально. Однако, знания о том, где можно узнать о той или иной ситуации, и что лежит в основе определенно вида неблагополучия, а также что с этим делать – просто необходимы в профессиональной деятельности выпускника.

Развитие информационной, образовательной, диагностической, терапевтической и поддерживающей инфраструктур социально-педагогического направления работы, усиление значения семейно-родственных связей (горизонтального и вертикального) и ближнего окружения, как носителей социальных норм и функций социального контроля, так и источника социальной помощи, поддержки и воспитания (так называемый социальный багаж) желательно привести к тому, чтобы деятельность социальных педагогов сводилась практически к оказанию услуг действительно социально не адаптированным гражданам, семьям и детям. Большинство же семей успешно функционировали бы самостоятельно.

Стабилизация жизнедеятельности семьи как большой или малой группы целесообразна на основе хранения, транслирования духовных ценностей и традиций, обеспечения свободного развития и достойного существования индивида или группы индивидов (семьи, коллектива, населения поселка, города и т.п.). Соответственно, социальный педагог должен уметь определять и учитывать ценностные установки личности, традиции семьи [3, С. 245-250], с которой работает, с помощью психолого-педагогического инструментария.

Это возможно при обладании навыками перевода любой социальной ситуации в педагогическую, что происходит при ценностном взаимодействии педагога и специалиста и представляет собой обмен личностными смыслами. Механизмы гармонизации отношений человека с самим собой и миром можно представить триадой из рефлексии, ценностного анализа и

переживания (интериоризации ценностей и смыслов) при обязательном присутствии условий свободы, ситуативности и нацеленности на результат. Конечно, это невозможно без «технологической» подготовленности: владения тестами, методиками, тренинговыми заданиями и проч., из чего состоит методическая копилка или багаж будущего педагога любого профиля, как предметника, так и тьютора, куратора, воспитателя, социального педагога.

В связи с этим не только работа по профессии, но и подготовка будущего специалиста должна быть деятельностно-ориентированной. Наиболее распространена и перспективна сейчас проектная деятельность, которая может быть как одной из форм подготовки, так длительные социальные проекты, волонтерская или иная деятельность, включающая обучающегося, его социальное окружение, субъекта соц-пед. деятельности (безработных, неуспевающих или агрессивных школьников, одиноких родителей, малообеспеченных и проч.) в единый процесс.

Важно осуществлять подготовку специалистов по работе с семьей исходя из рассмотрения самих специалистов и членов семей как субъектов социального взаимодействия, когда ситуации взаимодействия социального педагога и субъекта ситуации присутствует диалог, поиск решения, взаимообучение и обязательно совместная деятельность, действие всех участников процесса, обратная связь и контроль ситуации [2, С. 355]. Исходя из этого задача социального педагога – пробуждать спящие возможности человека для изменения ситуации и образа жизни, окружения, социума. На умение это делать и должна быть направлена вся система подготовки социальных специалистов, работающих с семьей в сложной, социально-опасной и потенциально-опасной жизненной ситуации.

Технологии, представленные совокупностью реализуемых поэтапно целевого, содержательного, процессуального, диагностического и результативного компонентов, являются эффективным средством формирования готовности будущих социальных педагогов к поставленным целям по поддержке семей.

Литература:

[1]. Социальная педагогика / Под ред. Бочаровой В.Г. М. 2004.

[2]. Социально-педагогическое образование в глобальном мире: современные приоритеты// Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. М., 2015.

[3]. Трансформация семьи брака сегодня: научный подход / Под ред. Антонова А.И., Гатилина А.С., Лебедь О.Л. М., 2015.

**ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

М.Н. Коцина

Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме гражданского воспитания в сфере образования Российской Федерации. На примере деятельности образовательных учреждений автор показывает пути формирования основных качеств личности гражданина РФ. В работе представлены педагогические условия реализации воспитания гражданственности в учебном заведении.

Ключевые слова: гражданское воспитание, патриотизм, образование, гражданин, подрастающее поколение.

EDUCATION OF NATIONAL IN MODERN EDUCATION

M.N. Kotsina

Ryazan Higher Airborne Command School named after Army General V.F. Margelov, Ryazan, Russia

Annotation. The article is devoted to the problem of civic education in the sphere of education of the Russian Federation. For example, the activities of educational institutions, the author shows the ways of formation of the basic qualities of a citizen of the Russian Federation. The paper presents pedagogical conditions of realization of civic education in school.

Key words: civic education, patriotism, education, citizen, the younger generation.

Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования Российской Федерации, определяемые Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», выделяют воспитание гражданственности и патриотизма как приоритетными для самоопределения и социализации личности [5].

И этому есть основания. Ведь благосостояние народа, могущество и независимость Отечества напрямую зависят от выпускников образовательных учреждений РФ. А отсюда непростая задача для учебного учреждения – подготовить к предстоящей трудовой деятельности не только специалиста по своему предназначению, но и настоящего гражданина своей Родины, который должен с ответственностью и пониманием своего гражданского долга, лично и совместно с окружающим его социумом, укреплять и развивать мощь нашего государства. К сожалению, ещё встречаются соотечественники, ищущие заманчивого для себя места за пределами нашего государства, а это прямое упущение образовательного учреждения в воспитании гражданина и патриота своей великой державы. Вот почему воспитание гражданственности и патриотизма в современном образовательном пространстве должно стать определяющим.

В.А. Куличкова [4] под гражданским образованием и воспитанием понимает образовательную, воспитательную, управленческую и иные виды деятельности, направленные на формирование гражданина, способного, умеющего и желающего жить в гражданском обществе и правовом государстве. По мнению исследователя, результатом гражданского воспитания в образовательном учреждении должны стать такие основные черты гражданина нового общества: он должен быть действительно свободным, способным реализовать и отстаивать гражданские права, уметь жить в условиях демократического общества; быть исключительно активным, инициативным, уверенным в себе, деятельным и предприимчивым человеком, который может в системе рыночной экономики найти максимально эффективное приложение своим способностям, знаниям и умениям,

материально обеспечивая себя и своих близких, приумножая общественное богатство; гражданин нового общества немислим без развитого чувства патриотизма, гражданского долга и ответственности за сохранение природных богатств Родины.

По мнению Е.Л. Власовой [1] задача воспитания гражданственности школьников является категорическим императивом и заключается в подготовке гражданина, заинтересованного как в личной самореализации, так и в усилении роли России в мировом сообществе. В своих трудах исследователь определила авторский комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для обеспечения эффективности реализации модели управления развитием гражданственности старших школьников, включающий блоки: содержательный (использование воспитательного потенциала политико-правовых дисциплин, инициализация личностной функции принятия гражданского образования учителем); организационно-технологический (применение систематического мониторинга состояния гражданского образования и воспитания учащихся, закрепление полученных знаний граждановедческого характера и личностно-значимого нравственного опыта в общественно-полезной деятельности); проективно-инновационный (открытость образовательного пространства школы для внедрения инноваций; самостоятельный поиск педагогами-руководителями путей инновационного развития образования) [1, С. 23].

Е.В. Карпанина в своих научных трудах [2] считает, что современная российская педагогика определяет целью гражданского воспитания подготовку молодого поколения к жизни в демократическом правовом государстве и гражданском обществе. По мнению автора, в связи с идеологической переориентацией общества изменился и подход к формированию гражданских качеств личности, к которым в свою очередь относят: политическую грамотность; понимание того, что происходит в мире и в стране в настоящее время и что нас ожидает в ближайшем будущем; общественную активность; бескорыстие в защите общественных интересов; долг и ответственность перед народом и Родиной; гражданскую совесть; гражданское мужество. Е.В. Карпанина в ходе исследования пишет, что воспитание гражданских качеств одинаково нужно и для личности, и для

общества, что без них невозможна содержательная и полноценная жизнь, достойная человека, что эти качества органически связаны с такими категориями нравственности, как патриотизм, гуманизм, коллективизм, честность.

Л.В. Кузнецова в своих трудах по становлению и развитию гражданского воспитания школьников в России [3] показывает нам, что сочетание ценностного, эмоционально-творческого освоения действительности с выработкой мировоззрения, организаторских навыков, трудовых умений, развитием хозяйственно-экономической компетентности, повышением субъектности личности благодаря толерантной, демократической системе отношений является важным направлением совершенствования гражданского воспитания. По мнению Кузнецовой Л.В., нравственными качествами, на основе которых традиционно строилась гражданское воспитание в России, являются патриотизм, коллективизм, самоотверженность в труде, стремление к народно-государственному единству, т.к. опора на эти ценности поможет возродить гражданское воспитание в условиях обновляемого социума, сохранив при этом присущий российскому менталитету созидательный потенциал [3, С.43].

В заключении мы можем сказать, что гражданское воспитание – это целенаправленная и организованная образовательным учреждением и субъектами внешней социальности деятельность, направленная на освоение подрастающим поколением: общепринятых норм и ценностей гражданского общества; осознанного отношения к своим правам и обязанностям; активной гражданской позиции, отражающей отношение к государству, обществу, семье, личности. Так же для реализации воспитания гражданственности в образовательном процессе учебного учреждения необходимы следующие педагогические условия: формирование у молодёжи понимания гражданского долга, чувства ответственности и уважения к закону; стремления к плодотворному труду на благо Отечества; формирование чувства национальной гордости, национального самосознания, способности жить с людьми других культур, языков и религий; подготовка к защите Родины, к службе в Вооруженных Силах РФ.

Литература:

[1]. Власова Е.Л. Управление учебно-воспитательной системой развития гражданственности старших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова. М., 2011. – 26 с.

[2]. Карпанина Е.В. Теория гражданского воспитания в социально-историческом контексте [Электронный ресурс] // www.superinf.ru.

[3]. Кузнецова Л.В. Становление и развитие гражданского воспитания школьников в России: автореф. дис. ... доктора пед. Наук. Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. М., 2007. – 50 с.

[4]. Куличкова В.А. Гражданское и нравственно-патриотическое воспитание младших школьников [Электронный ресурс] // [http: festival.1september.ru](http://festival.1september.ru)

[5]. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : [федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015)]. <http://dogm.mos.ru>

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.Т. Ткач

Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровье

Аннотация. Профессионально-ориентированные формы усвоения поликультурного содержания педагогического образования позволяют формировать его восприятие как профессиональную ценность и развивать личностно-смысловую деятельность студентов в контексте компетентностного и культурологического подходов.

Ключевые слова: поликультурное образование, личностно-смысловая деятельность, образовательный проект, патриотическое воспитание

**THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE
AS A MEANS OF ENHANCING PERSONAL-SEMANTIC
ACTIVITY OF STUDENTS**

L.T. Tkach

Pridnestrovie state University named after T.G. Shevchenko,
Tiraspol, Pridnestrovie

Abstract. The professional focused forms of assimilation of polycultural maintenance of pedagogical education allow to form his perception as professional value and to develop personal and semantic activity of students in the context of competence-based and culturological approaches.

Key words: polycultural education, personal and semantic activity, educational project, patriotic education

Актуальность решения воспитательных задач в процессе профессионального образования определяется необходимостью расширения спектра средств, используемых для воспитательных целей. В современном педагогическом образовании особую роль играет воспитательный потенциал учебных дисциплин, который должен быть заложен в процессе проектирования их содержания и реализован в педагогическом процессе. Особыми возможностями в формировании гражданской позиции, воспитании патриотических чувств обладает учебная дисциплина «Поликультурное образование», которая включена в образовательную программу подготовки педагогов.

Курс «Поликультурное образование» предусматривает подготовку студентов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства.

Целью освоения дисциплины является: формирование у студентов поликультурного сознания, позволяющего грамотно взаимодействовать с представителями различных культур и субкультур, способности ориентироваться в современных тенденциях межкультурного взаимодействия.

При проектировании содержания дисциплины нами были учтены позиции Е.В. Бондаревской относительно того, что следует «содержание с уровня значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы оно воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая или другая какая-либо

ценность» [1, С. 103] и В.В. Краевского о том, что реализация содержания образования в контексте культурологического подхода должна осуществляться «в процессе живого, личностно-ориентированного педагогического общения, нацеленного на воспроизведение в искусственных и естественных образовательных ситуациях культуры» [2, С. 9 – 10].

Применительно к проектированию содержания и технологий поликультурного педагогического образования эти положения нашли отражение в профессионально-ориентированных образовательных проектах, разрабатываемых и реализуемых автором совместно со студентами в процессе изучения курса «Поликультурное образование».

Профессионально-ориентированное обучение активизирует личностно-смысловую деятельность студентов. В нашем исследовании она рассматривается как самостоятельная познавательная активность конструктивного характера, в результате которой студент познает смыслы теоретических подходов к проблеме и реализует их через содержание профессионально-ориентированной практической деятельности в условиях образовательного процесса, развивая при этом требуемые компетенции и необходимые свойства и качества личности.

Эффективность профессиональной подготовки студентов обеспечивается: комплексным подходом к обучению и воспитанию; проблемным изучением тем курса; активизацией познавательно-творческих интересов и способностей студентов; развивающей направленностью курса; межпредметными связями с учебными дисциплинами образовательной программы; использованием технических средств и интерактивных методов обучения, разнообразных средств наглядности и Интернет-ресурсов, метода проектов.

Воспитательный потенциал курса «Поликультурное образование» реализуется в процессе самостоятельной проектной деятельности студентов с помощью технологии «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» [3].

Нами разработан образовательный проект «Народоведение Приднестровья», состоящий из цикла дидактических проектов:

«Народные игры», «Народные умельцы», «Народный быт», «Народные праздники, обряды, традиции», «Малые жанры народного фольклора», «Народная сказка» и т.д. Образовательный проект является открытым. Это означает возможность не только выбрать тему учебного проекта из предложенных, но и сформулировать самостоятельно, исходя из личных интересов, способностей, специальных умений и предпочтений.

Цель образовательного проекта: освоение, сохранение и распространение студентами культуры народов Приднестровья; самостоятельная конверсия (переработка, обогащение) студентами теоретического знания учебной дисциплины в профессионально-значимые умения и навыки.

Задачи образовательного проекта: находить самостоятельно научную информацию по теме и использовать знания в профессионально-ориентированной деятельности; формирование исследовательских умений и навыков; развитие познавательной и творческой активности; достижение субъективно значимого результата на основе раскрытия смысловых аспектов деятельности; поликультурная социализация, совершенствование культурной идентичности, гражданско-патриотическое воспитание студентов.

В 2014-15 учебном году были реализованы дидактические проекты «Хлеб всему голова», «Подвижные игры народов Приднестровья». В 2015-16 учебном году – «Моя малая Родина».

Литература:

[1]. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. – 352 с.

[2]. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград, 1996.

[3]. Ткач Л.Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя. // Образовательные технологии: журн. для организаторов и специалистов обучения в системе высш. и сред. проф. образования/ учредитель: НИИ школ. технологий. М.: Нар. Образование. 2011. № 1. С.117-121.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГОМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Э.А. Финогеева

Орловский государственный институт культуры, Орел,
Россия

Аннотация. В статье акцентируются важность повышения статуса воспитательной работы в вузе, необходимость ее современного содержательного наполнения, рассматриваются некоторые проблемы реализации воспитательных функций педагога в условиях высшей школы.

Ключевые слова: статус воспитательной работы в вузе, воспитательные функции педагога, современные проблемы воспитательной работы в условиях высшей школы.

TO THE QUESTION OF THE REALIZATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTIONS OF A TEACHER IN TERMS MODERN HIGH SCHOOL

E.A. Finogeeva

Orel state Institute of culture, Orel, Russia

Abstract. In the article there are described the importance of enhance the status of educational work in higher education, the need of modern updating of it. There are also discussed some problems of implementation of the teacher's educational functions in higher education establishments being actual at the current moment.

Key words: the status of educational work in higher educational institutions, educational functions of teachers, modern problems of educational work in higher education.

Активизацию и повышение статуса воспитательной деятельности в обеспечении качества образовательного процесса в современном вузе следует рассматривать как чрезвычайно актуальную задачу, имея в виду, что педагог - это не только «дидактический лидер», ответственный за подготовку будущего

профессионала, но и за формирование его личности, способной достичь успеха в различных сферах своей жизнедеятельности. Однако, как нам представляется, эта весьма важная и ответственная грань преподавательской деятельности практически недооценивается в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов высшей квалификации. В итоге реализация воспитательной функции в вузе не отвечает в полной мере требованиям времени – ни по масштабу, ни по глубине, ни по результативности и, как следствие этого – повышает риски недостаточного развития личностных качеств и общекультурного уровня обучающихся.

Анализируя воспитательные функции преподавателя вуза, необходимо, на наш взгляд, иметь в виду три момента:

- их содержание (характер, объем, качество, специфику);
- их выполнение (степень и формы выполнения, результат, критерии оценки, учет благоприятных и неблагоприятных факторов и т.д.);
- реальное воздействие на личность учащихся.

Ясно, что современная концепция воспитания, реальная его модель должны быть как актуальны для нынешнего развития России, жизненно-реалистичны и технологичны, так и нацелены на реализацию таких целей, которые отвечали бы не только требованиям общества к личности, но и интересам самой личности, обеспечивая тем самым положительное восприятие подобных теоретических конструкций и практических воспитательных мер.

Эффективность реализации воспитательной составляющей преподавательской деятельности, во многом зависит, на наш взгляд, от умения гармонически сочетать в ней такие важные, в реальной педагогической практике неразделимые, проходящие через все звенья учебного процесса и различные его этапы, аспекты:

- прямое участие профессорско-преподавательского состава в воспитательной работе. Однако, как показывает практика и наши наблюдения, далеко не все преподаватели готовы быть воспитателями – ни содержательно, ни мотивационно. Часть их ограничивается чисто дидактическим аспектом своей деятельности. Не все обладают должной педагогической

культурой для этого (особенно молодые преподаватели), необходимой компетентностью в вопросах целей, принципов, направлений, приемов воспитательной деятельности, психолого-педагогической диагностики уровня воспитанности личности, характера межличностных отношений и т.д.;

- социально-воспитательные последствия высказываний, выступлений, решений, действий, академического, научного творчества профессорско-преподавательского состава;

- собственный пример преподавателя, его реальный авторитет, общая, профессиональная и коммуникативная культура, стиль взаимоотношений с обучающимися и коллегами в рамках вузовских форм учебной и внеучебной работы. Однако, к сожалению, приходится нередко констатировать, что определенная часть преподавателей не может оказывать существенного воспитательного воздействия на обучающихся, поскольку не являются в их глазах образцом жизненного успеха (Плаксий С.И.), и не в последнюю очередь, в силу объективных обстоятельств [1].

Констатируя современное состояние воспитательной работы в вузе, отметим еще ряд ее существенных проблем:

- большинство студентов связаны с вузом лишь учебным процессом, его временными рамками, находясь за пределами института в иной воспитательной среде, где особо сильно воздействие средств массовой информации, их «мозаичной культуры», противоречивого потока разнородной информации, специфической городской среды, конкретных условий жизни в родительских семьях и т.д.;

- поддержание приемлемого уровня жизни, как студента, так и преподавателя предполагает дополнительную занятость с целью заработка. У обоих участников образовательного процесса остается меньше времени и душевных сил для взаимодействия в воспитательном процессе.

Вместе с этим следует отметить и существование такого рискогенного, на наш взгляд, обстоятельства для обеспечения полноценного качественного высшего образования, как узкое

понимание рядом политиков, ученых, практиков-педагогов социального предназначения образования в целом.

Образование, являясь важнейшим фактором развития человеческой цивилизации во все исторические времена, особой областью духовной культуры, влияющей на все сферы общественной жизни, по своей сути социально предназначено обеспечивать преемственность культурного наследия, культурный прогресс, развитие молодежи. Именно уровень и качество образования – важнейшие факторы сохранения отечественных культурных традиций, развития духовного потенциала общества, экономического роста, социального прогресса, профилактики негативных форм отклоняющегося поведения и социальных деформаций.

Излишний перекоп и увлечение утилитарным компонентом образования, образовательный прагматизм, как мы полагаем, дадут временную успешность адаптации и социальной интеграции, приведут к риску появления «дефицита культуры в образовании» (Зинченко В.П.).

Такое сужение роли высшего образования, размывающее единую и полноценную его структуру с научным, мировоззренческим, нравственным, общекультурным наполнением, несомненно, создает определенные трудности и барьеры для свободного самоопределения, полноценной профессиональной и личностной самореализации будущего специалиста в современном сложном пространстве мировоззрений, противоречивых влияний, принятия им собственных ценностей и жизненных целей, повышения его адаптационных возможностей, как в вузовском пространстве, так и за его пределами. Примечательны в этом смысле слова В. Франкла о том, что «образование не должно ограничиваться и удовлетворяться передачей традиций и знаний, оно должно совершенствовать способность человека находить те уникальные смыслы, которые не задеты распадом универсальных ценностей. Следовательно, образование должно давать человеку средства для обнаружения смыслов» [2].

Таким образом, важнейшими составляющими содержательного наполнения качественного, полноценного высшего образования, наряду со знаниевым, должны быть и

духовно-нравственный, и аксиологически-мировоззренческий, и общекультурный компоненты, дающие основную опору в жизненной самоопределении личности, в адаптации к новым условиям жизни, в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Литература:

[1]. Плаксий С.И. Качество высшего образования. М.: Национальный институт бизнеса, 2003.

[2]. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни: Сборник [Текст]. Пер. с англ. и нем. /Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. С. 309-310.

**ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ, НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО ГОДА
ОБУЧЕНИЯ В РУДН**

Л.В. Власова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье представлена системная работа с иностранными студентами первого года обучения в области воспитания в условиях поликультурной среды. Указаны значимость межкультурного взаимодействия, предложены некоторые формы работы по формированию толерантности и обучению межкультурной коммуникации, отмечена роль тесного взаимодействия учебного и воспитательного процесса, взаимодействия различных структур, участвующих в учебно-воспитательном процессе для формирования межкультурной компетенции у иностранных студентов.

Ключевые слова: воспитание, актуальность, межкультурная компетентность, социокультурная среда, поликультурное пространство, межкультурная коммуникация, системность, воспитательный процесс.

**EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION,
ON THE EXAMPLE OF WORK WITH FOREIGN STUDENTS
OF THE FIRST YEAR OF STUDY AT PFUR**

L.V. Vlasova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. This article is about the system work of education of the first year in the University; how students learn to stay in multicultural environment. Here is defined importance of the multicultural interaction, offered some forms of the forming tolerance and education of the multicultural communication, marked the role of the close interaction of the educational process of the main discipline and the cultures, interaction of the different structures, which participate in such educational process in order to form the multicultural competence for the foreigner students.

Key words: education, actuality, multicultural competence, socio-cultural environment, multicultural space, multicultural communication, the system work, educational process.

Во все времена, во все исторические эпохи вопрос воспитания был одним из основополагающих вопросов своего времени. Лучшие мыслители, педагоги, изучали исторический опыт, вносили свои поправки, искали, предлагали свой путь формирования совершенной личности, отвечая своими рассуждениями, исследованиями запросам своего времени. Например, многие просветители, философы, педагоги, среди которых Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, К.Н. Леонтьев, К.Д. Ушинский [1, 2, 4, 6] призывали в воспитании основываться на такой важный принцип, как народность, национальные традиции и национальную культуру народа, воспитывающую личность. Нельзя с этим не согласиться, культурное наследие в вопросе воспитания является хорошей фундаментальной базой на все времена, включая и современное общество со всеми его многочисленными проявлениями научно-технического и культурного прогресса, позволяет сохранить национальные особенности, самобытность каждого народа, преемственность

поколений, без чего нельзя формировать уважение к другим народам, проявлениям других культур.

Новая ступень общественного развития ни в коей мере не уменьшила значения и актуальности самого воспитания и в современном мире. Наоборот, все изменения, которые происходили в последнее время, лишь усилили, как оказалось, такую непростую задачу, как воспитание молодого поколения.

Итак, что мы имеем. Полным ходом идет процесс глобализации, широко распространяется экономический кризис, затрагивающий все большее количество стран, вынуждено переключая внимание людей от семьи до всех уровней власти и общественности на то, как с этим справиться и выжить, а не на то, кого воспитать. Последствия нерешенного вопроса распространяются через СМИ, ТВ, Интернет, откуда «не вылезает» молодое поколение, попадает на ту же молодежь, в том числе, на неподготовленные и неокрепшие к восприятию любой информации молодые умы. А это - показ жестокости, насилия, демонстрация несправедливости на фоне заманчивой рекламы и примеров различного рода соблазнов молодежи, у которой растут потребности на исполнение разного рода желаний. Нестабильность обстановки усугубляется распространением среди молодежи разного рода радикальных движений, религиозных сект, которые под прикрытием благовидных призывов скрывают истинные помыслы, порой, откровенную борьбу за наживу, на основе одурманивания молодых людей. На этом фоне не всегда складывается правильное поведение, которое мы ждем увидеть у молодежи, легко возникает девиантное поведение. Молодежь ищет свои простые пути выживания, порой, по принципу - «я хочу и мне надо», а не - «я могу, и я должен».

В России углубление экономического кризиса добавляют еще и объявленные санкции, когда нужно развивать свою экономику и нужны свои руки и мозги, а все чаще из уст молодежи звучит желание уехать на Запад и остаться там, или, хотя бы отсидеться, пока идут непростые времена.

В этих непростых условиях для всех образовательных учреждений тема воспитания становится очень актуальной, как, впрочем, и в другие времена. Особенную остроту она приобретает в Высшей школе, где и готовятся те «мозги» для развития

собственной страны. И здесь на первый план выходит задача – не просто подготовить профессионального специалиста, а с высоким уровнем межкультурной компетентности. Если ранее под этим термином понималось только знание иностранного языка, то сейчас, этот термин приобретает более широкое толкование – компетенция в межкультурной коммуникации.

Итак, мы пришли к тому, что новым запросом нашего времени стало обучение профессии в обязательном сочетании с обучением межкультурной компетенции, причем, это должно выстраиваться в определенную систему, о чем говорят такие известные теоретики и практики, как В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова [3]. Нельзя однозначно сказать, решение какой из этих двух задач дается проще, но можно с уверенностью сказать, профессионал, необученный межкультурной компетенции, не может быть успешным в личностном развитии, а, значит, и в карьерном росте, к чему стремится молодежь, т.е., высшая школа должна обучить молодого человека умению раскрыть свой потенциал, помочь в формировании яркой личности для возможности реализовать свои знания, умения и навыки, в том числе, умению строить межкультурные коммуникации. Прежде всего, необходимо отталкиваться от тех возможностей, которые нам позволяет использовать наша социокультурная среда и поликультурное пространство. Мы помним, что эффективное достижение целей, направленное на получение желаемых результатов будет зависеть от системного подхода к реализации наших целей. Здесь нам поможет стратегическая Программа развития Вузов. Так, например, в РУДН этой задаче соответствует принятая в 2015 году Дорожная карта, по всем направлениям развития Вуза, в том числе, по направлению воспитательной работы, которая обозначена, как воспитание и формирование мировой элиты, с учетом того поликультурного контингента, который обучается в РУДН. Эта программа охватывает как работу воспитателей, предлагая методы и пути в организации данной работы, взаимодействие различных структур, имеющих прямое воздействие на студента, так и сам воспитательный процесс, направленный на воспитуемого.

Любое обучение начинается с приобретения знаний. Пункт 1.3 Раздела IV Воспитание и формирование мировой элиты Дорожной карты ставит своей задачей – включение преподавателями и кафедрами в учебный материал общегуманитарных дисциплин курсов, тем и вопросов, касающихся истории и географии России, истории и географии стран приема. Деканы и заведующие кафедрами соответствующих дисциплин должны взять на себя контроль за исполнением данных задач. Также перед кафедрами поставлена задача о включении в учебный план вопросов, касающихся профессионально-личностной культуры специалиста, истории и достижений РУДН, его профессоров, преподавателей и выпускников, профессиональной этики, особенностей специальности в странах приема. Перед факультетами поставлена задача и по изучению столичного мегаполиса иностранными студентами. Особенно это важно на первом году обучения, недаром Университет обеспечивает всех иностранных студентов бесплатными обзорными автобусными экскурсиями по Москве, с чего начинается знакомство с мегаполисом. Знания, приобретенные в рамках учебной программы, дополняются знаниями, приобретенными в рамках внеучебной деятельности. Дорожная карта включает в себя Программу адаптационных мероприятий, которые также как учебный процесс расширяют горизонты знаний. В помощь социо-культурной адаптации на факультете работает клуб «Культурное пространство». Деятельность клуба включает разные формы и виды работы, направленные на приобретение знаний, умений и навыков практической межкультурной коммуникации. Например, ежемесячный Лекторий «Путешествуй вместе с нами: страны и народы», дает возможность составить образ конкретной страны и ее жителей. Этот Лекторий готовится силами иностранных студентов при поддержке и помощи старшекурсников и тьюторов-воспитателей. Студенты получают возможность не только виртуально попутешествовать, но, главное, увидеть страну, понаблюдать за ее жизнью, сравнить со своей или другими знакомыми странами, увидеть ее специфику. Другой Лекторий - «Расширяй кругозор», говорит сам за себя. Здесь иностранные студенты приобретают конкретные знания о России. Среди

рассматриваемых тем – «Праздники России», «Природа России», «Великие люди России», «Художники России», «Ю.Гагарин». Как правило, этот лекторий готовится силами российских студентов и здесь появляется еще дополнительная возможность межкультурной практики общения с одной стороны, и, с другой стороны, - воспитание бережного и уважительного отношения к своей культуре со стороны российских студентов. Дополняет знания студентов и Круглый стол «Мы разные и это интересно», где студенты рассказывают о какой-либо уникальной черте, факте, событии, явлении, традиции, которая характерна именно для этой страны. Знания должны постоянно подкрепляться практическими навыками и умениями. Мы знаем, чем ярче и доступней информация, которую получит молодежь, тем быстрее эта информация привлечет внимание, разбудит интерес, затронет эмоции и чувства, а, главное, разбудит у студента любознательность, когда наш воспитанник будет сам, без какого – либо давления, стремиться к получению знаний, в том числе, самостоятельно.

В рамках клуба используются и такие эмоциональные формы работы, которые полностью построены на обучении межкультурным коммуникациям – Праздники. Во-первых, это Праздник «Хоровод дружбы», посвященный Международному Дню Толерантности, где учащиеся впервые наблюдают национальные особенности своих однокурсников, представляющие разные страны. Следующий – «Праздник национальных костюмов», который в неформальной обстановке предоставляет информацию об истории создания и этапах изменения национального костюма. И следующий праздник, представляющий целый каскад различных видов и форм работы – Фольклорный фестиваль «Народы России». Открывается фестиваль национальными выставками и угощениями. Не обходится без мини-выступлений. Национальные выставки, национальные костюмы, угощения под национальную музыку и танцы, сразу всех погружают в праздничную атмосферу, где переплетаются культура разных народов России с народами других стран мира. Иностранцы действительно, переживают сильный эмоциональный шок, близко наблюдая, какая же это Россия, страна, в которую они приехали. Впереди еще

много интересных событий. И Круглый стол, несущий широкую информацию и мастер-классы и различные встречи. Завершается фестиваль большим красочным гала-концертом, который надолго запомнят наши иностранные студенты. Только здесь, за один день можно увидеть все народы России, узнать какие они, а, главное понять, что, несмотря на все внешние различия, это единое дружное население России.

Для получения желаемого результата поведения наших студентов, в общую систему воспитания важно включить такую составляющую, как создание и поддержание душевно-психологического комфорта у студентов. В этом нам помогает Программа адаптационных мероприятий и Кабинет психологической помощи и поддержки иностранным студентам, работающий на факультете, на базе которого студенты могут получить консультации, сопровождение в решении какой-либо проблемы и поучаствовать в работе психологических тренингов по коммуникативной и конфликтологической компетентности, межкультурному общению и толерантности

В длинной цепочке сочетаемых форм, видов и методов воспитательной работы важным аспектом является индивидуальный подход, та индивидуальная работа, которая направлена на конкретную личность, на доверительность взаимоотношений, что поможет воспитателю быстрее реагировать на проблему, подключаться к ее решению, стать той опорой, в которой нуждается новый, как правило, молодой студент, впервые оставшийся без опеки и помощи родителей, да еще в новой для него обстановке, да еще без знания русского языка. В этом нам помогает институт кураторов учебных групп и институт тьюторов-воспитателей, и, конечно же, их тесное взаимодействие в работе со студентом, влияние которых усиливается взаимодействием с земляческими структурами иностранных студентов.

От полученных знаний к практике - приобретению умений и навыков межкультурной компетенции, к формированию культуры толерантного поведения – вот наша конечная цель движения, т.е., только при выстраивании широкой системы воспитания, о чем в свое время говорил А.С. Макаренко, не самые талантливые одиночки-педагоги, а коллектив единомышленников может и создавать и развивать систему воспитания [5].

Литература:

- [1]. Бердяев Н.А. Русская идея //О России и русской философской культуре.М: Раритет. 1990. С. 271.
- [2]. Ильин Н.А. О русском национализме. Сборник статей. М. Российский Фонд Культуры, 2007.
- [3]. Караковский В.А. Новикова Л.И., Селиванова Н. Л. Воспитание... Воспитание? Воспитание! М., 1996. С. 11.
- [4]. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. 1997. №.304.
- [5]. Макаренко А.С. В 7 т. М., 1957. Т.5. С. 375-376.
- [6]. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. Соч.: В 11 т. М., 1050. Т.8.

**ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Е.В. Шаломова

Владимирский Государственный Университет, Владимир, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены благоприятные условия в учебном процессе для воспитания гармонично-развитой и духовно-нравственной личности.

Ключевые слова: высшее образование, социальный статус молодых людей, формирование личности, взаимоуважение, активная гражданская позиция, высококвалифицированный специалист.

EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

E.V. Shalomova

Vladimir State University, Vladimir, Russia

Abstract. The article describes the favorable conditions in educational process for the education of harmoniously developed and spiritually-moral personality.

Key words: higher education, social status of young people, development of personality, respect, active citizenship, highly skilled.

Кардинальные изменения в общественно-политической и государственной жизни современного общества, требуют постоянного проведения воспитательных мероприятий различного уровня в образовательных учреждениях, не только средней, но и высшей школы. Новый подход к высшему образованию, основанный на философской, психолого-педагогической, социально-экономической и религиозной культурах требует и нового подхода к воспитанию студенческой молодёжи. Воспитание высококвалифицированного специалиста – основная цель воспитания студентов высшей школы, которое осуществляется как через учебный процесс, так и через вне учебную работу. Современная концепция воспитания студентов опирается на фундаментальные ценности и предполагает, что ВУЗ является для молодых людей не только учебным, научным, профессиональным, но и культурным центром, задачей которого является воспитание молодого поколения на духовных, нравственных и моральных ценностях и достижениях своей страны и всего мирового сообщества.

Сложности в жизни современного российского общества предполагают целенаправленную деятельность преподавательского состава на формирование сильной личности с глубокими морально-нравственными корнями, способной на самоопределение и самореализацию в непростых жизненных ситуациях, выражающихся в понижении социального статуса молодых людей, их сложном экономическом положении и трудности вхождения молодого человека в самостоятельную жизнь. Сложные ситуации в обществе отражаются в проблемах образования и воспитания, поэтому высшая школа ставит перед собой задачу формирования личности, обладающей не только таким качеством, как социальная активность, но и, в большей степени, гражданским патриотизмом.

Преподаватели университетов, представляя собой элиту образования страны, в учебном процессе создают благоприятные условия для продолжения воспитания гармонично-развитой личности, придерживаясь, при этом, таких воспитательных принципов, как: гуманное отношение к студентам; демократичное взаимодействие со студентами на основе взаимного сотрудничества и взаимоуважения; воспитание уважения и любви

к Родине, к людям, к родному университету, к истории и культуре своей страны [1].

Кроме всего прочего, формирование в студентах социальных качеств личности, способствует реализации профилактических программ в области зависимостей, то есть воспитание отрицательного отношения к употреблению наркотиков, спиртных напитков, курению, укрепляет психическое и физическое здоровье юношей и девушек и предохраняет их от асоциального и противоправного поведения. Не последнее место (немаловажное практическое значение) в решении этой проблемы занимает воспитательная работа, нацеленная на формирование здорового образа жизни студенчества, выражающаяся, в том числе, и в спортивных мероприятиях, в которых принимают участие и студенты, и преподавательский состав университета

Формирование личности с активной гражданской позицией и высокой морально-нравственной культурой, помогает развитию у студентов навыков межличностного общения, способности управлять людьми и ответственности за свою деятельность.

Следует отметить особую важность, статус и роль научно-педагогических работников в процессе воспитания будущего специалиста. Подготовленный преподаватель понимает важность воспитательной работы со студентами, свою способность влиять на сознание и чувства студенчества. Ориентация студенческой молодёжи на общечеловеческие и национальные ценности – важное направление в учебно-воспитательной практике университетского образования. Знание истории нашей страны способствует формированию в молодых людях патриотизма, гражданственности и национального самосознания, что является неотъемлемой частью воспитания гражданина Российской Федерации.

Усилия преподавательского состава в области формирования гармонично-развитой и духовно-нравственной личности в сочетании со стремлением к профессионализму, увенчаются успехом только в том случае, если сами студенты будут стремиться к самовоспитанию и самосовершенствованию. В этом случае задача преподавателя - создать мотивацию студентов к личностному росту и воспитательные средства могут реализовываться через авторитет преподавателя, его личный

пример, историко-культурные традиции университета, саму атмосферу учебного заведения.

Мы пришли к выводу, что не только обучение, но и воспитание будущего специалиста, является одной из важнейших функций высшего образования. В условиях модернизации российского образования, огромное значение имеет содержание воспитания студенческой молодёжи. А именно:

- 1) повышение квалификации преподавателей в сфере воспитательной работы;
- 2) создание воспитательных программ;
- 3) организация воспитательных мероприятий;
- 4) анализ психологического климата в студенческих коллективах;
- 5) анализ воспитательного опыта российских университетов [1].

Таким образом, воспитание в российских университетах, понимается и как передача опыта старшего поколения младшему, и как взаимное сотрудничество преподавателей и студентов в учебной и во вне учебной деятельности.

Литература:

[1]. Концепция и программа воспитательной работы со студентами ПГТУ. Пермь, 2007.

**ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

А.М. Юдина

Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Владимир, Россия

Аннотация. В статье рассмотрен потенциал воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников, посредством которого актуализируется субъектность старшеклассников, что позволяет развить нравственные ориентации учащихся и сформировать онтологически единую, мировоззренческую систему старшеклассника для последующего диалога с «Другим».

Ключевые слова: Социокультурная толерантность, старшеклассники, современное общество, коммуникация, социальная интеграция.

THE POTENTIAL SOCIO-CULTURAL UPBRINGING OF TOLERANCE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

A.M. Yudina

Vladimir state University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia

Abstract. The article describes the potential socio-cultural education of tolerance at senior pupils, through which high school students updated subjectivity that allows students to develop a moral orientation and form a unified ontological, ideological school student system for further dialogue with the "other".

Key words: Socio-cultural tolerance, high school, modern society, communication, social integration.

Воспитание является одним из наиболее эффективных средств предупреждения, возникновения и развития социокультурной интолерантности у старшеклассников. Точечные меры, которые применяются от ситуации к ситуации, нивелируют одну агрессивную составляющую другой, и на наш взгляд кажутся неэффективными, поэтому очень важно учитывать, что социокультурная толерантность (далее СКТ) старшеклассников - комплексное свойство личности, активная форма коммуникации и взаимодействия, при которых формируется признание двусторонней перспективы в общении между старшеклассником и «Другим» для совместного поиска истины и устанавливаются толерантные отношения, подразумевающие диалог. Таким образом, воспитание СКТ у старшеклассников коррелирует с саморазвитием ребенка и является сложным процессуальным видом деятельности. Именно процессуальность включает такие элементы как эвристическое мышление, иррациональность восприятия социокультурной среды и все это способствует более онтологическому пониманию, восприятию пониманию социокультурной среды. Таким образом, воспитание СКТ у старшеклассников можно выстроить посредством использования и применения принципов самоактуализации (старшеклассник самостоятельно выбирает степень индивидуального участия в социокультурной среде, но это стремление участвовать

необходимо развивать и поддерживать) и индивидуализации (старшеклассник в рамках своей мировоззренческой парадигмы уникален, но для установления диалога с «Другим» необходимо педагогическое обеспечение процесса осознания индивидуальности и уникальности «Другого»). Исходя из этого, потенциал воспитания СКТ у старшеклассников очень перспективен и способствует установлению диалога с «Другим», но для этого необходимо педагогическое сопровождение данного процесса, потому что индивидуализация одного ребенка, развитие его мировоззренческих парадигм должно идти «рука об руку» с мыслью о том, что «Другой» не менее уникален и ценен. Это можно осуществить за счет применения методов субъектности и креативности, то есть творчества. Так, старшеклассники посредством активного вовлечения в творческую деятельность, которая позволяет развивать эмоционально-рациональный уровень и иррациональный уровень проходят инкультурацию на микро и макро уровнях. Очень важно ограничивать в воспитании старшеклассников: процесс социализации и процесс инкультурации, потому как один, формируя у ребенка, целую систему ценностей, целостный взгляд на мир лишь поверхностно затрагивает духовно-историческое, культурно-религиозное наследие, которое во многом определяет вектор развития социокультурной среды. Инкультурация, отлична от социализации тем, что она позволяет старшекласснику окунуться не в незнакомое для себя мировоззренческое пространство, а осознанно воспринять его особенности, понять и взять на себя нравственную ответственность за свое поведение в этой среде.

Политика образования и существующие программы в области формирования СКТ у старшеклассников должны способствовать улучшению микроклимата в школьной среде между детьми, развитию готовности к диалогу с «Другим» и становлению положительной самооценки. Вовлечение старшеклассников в социально значимую деятельность существенно увеличивает успешность адаптации к быстро меняющимся условиям современной жизни, воспитание гражданственности, развитие трудолюбия, воспитание уважения к правам и свободам человека, СКТ, патриотизма предполагает активное использование потенциала таких форм внеучебной

деятельности, как классный час. Следовательно, актуализация воспитательного потенциала учебных предметов и внеучебная деятельность могут прекрасно дополнять и обогащать друг друга. Вместе они значительно повышают возможности воспитания СКТ у старшеклассников. Соответственно, благодаря внешкольной деятельности учитель может обратиться к иррациональному мировоззрению ребенка и проработать те информационные массивы, которые остаются абсолютно незатронутыми при внеучебной работе на классных часах. Таким образом, могут быть применены тренинговые системы, игровые подходы, которые позволят старшеклассникам не только выучиться и стать грамотными уважаемыми гражданами нашего общества, но так же и эмоционально раскрыться, осознанно воспринять события социокультурной среды, чтобы быть способными к диалогу с «Другим». Исходя из этого, потенциал формирования СКТ у старшеклассников раскрывается посредством актуализации воспитательного потенциала, заложенного в содержании учебных дисциплин и внеучебной деятельности. Предполагаемый результат педагогической деятельности - самоактуализирующаяся личность, которой присущи: умение активно воспринимать социокультурную деятельность; умение принимать себя и «Другого» вне шаблонных стереотипов такими, какие они есть; умение концентрироваться и сосредотачивать внимание осознанно, избегая акцентов только на чувственно иррациональной рефлексии, преодолевая концентрацию только на EGO- переживаниях; развития креативности в поступках, повышение доли творчества в любой деятельности; отказ от клише в восприятии социокультурной среды, избегание показного, акцентированного игнорирования нравственных, социокультурных ценностей (условностей).

Воспитание СКТ у старшеклассников развивает способности независимо мыслить, рассуждать, критически воспринимать социокультурную действительность и уметь вырабатывать самостоятельные суждения. Таким образом, для установления конструктивного диалога старшеклассника с «Другим» и их взаимодействия-коммуникации ценности и потенциал СКТ крайне высоки, так как учат в человеке видеть человека.

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Р.Е. Лакишик

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме гражданского воспитания студентов. В ней уточнена специфика гражданского воспитания студентов – будущих учителей на примере Республики Беларусь.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданская культура, гражданская позиция, методы гражданского воспитания.

CIVIL EDUCATION IN TRAINING FUTURE TEACHERS

R.E. Lakishik

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. This article is about the problem of civic student education. It highlights the peculiarities of student civic education on the base of Republic of Belarus.

Key words: civic education, civic consciousness, civic culture, civic position, civic education methods.

Гражданское воспитание – составная часть подготовки будущего учителя. Оно является важнейшим направлением воспитания и развития у студентов гражданственности, уважения к правам и свободе человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, патриотического и национального самосознания, обеспечивающих тесную взаимосвязь высшего профессионального образования с социально-экономическими и духовными преобразованиями на постсоветском пространстве. В условиях современной Беларуси гражданское воспитание признано государством ключевым в создании условий устойчивого социально-экономического развития и национальной безопасности

республики. Правовыми основами гражданского воспитания на современном этапе в нашей стране являются Конституция Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об образовании, Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Закон Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики».

Однако, контент – анализ отечественных периодических изданий «Вышэйшая школа», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета» за последние 5 лет свидетельствует о том, что тема гражданского воспитания, проблемы его организации не нашли широкого обсуждения на страницах белорусских изданий. При этом большинство статей (около 98 % от общего количества по исследуемой проблеме) посвящались различным средствам организации гражданского воспитания школьников.

И только 2% статей, авторы которых белорусские ученые В.В. Буткевич, Л.В. Вишневецкая, И.Т. Зайцева, Е.В. Татаринович, Е.А. Ярошевич, освещали вопросы гражданского воспитания студентов. И это несмотря на то, что анализ воспитательно-образовательной практики высшей школы РБ позволяет утверждать, что к настоящему времени накоплен обширный опыт организации гражданского воспитания студентов, в том числе и будущих учителей.

Гражданское воспитание будущих учителей мы определяем на основе исследования Е. В. Левкиной как целенаправленную работу по развитию когнитивной, мотивационно-ценностной и деятельностной сфер личности студента в области патриотического, политико – правового, национального, межнационального, общечеловеческого и профессионального аспектов [2].

Парафиянович Т. А., Кулик О. Н. [3] отмечают, что воспитание гражданственности предполагает формирование активной гражданской позиции личности, гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы и ответственности за собственный политический и моральный выбор. Гражданственность предполагает освоение и реализацию своих прав и обязанностей по отношению к себе как личности,

своей семье, обществу, Отечеству, планете в целом. Гражданская культура будущего учителя показывает степень развития его гражданственности. Основными критериями гражданской культуры выступают знания и их реализация в соблюдении гражданских, политических, экономических и социальных прав и обязанностей человека. Формирование гражданской культуры основывается на процессе освоения студентами-будущими учителями таких нравственных ценностей и специфических морально-психологических качеств, как: гражданское мужество, смелость, честность, порядочность, достоинство, а также убежденности и умения отстаивать свою точку зрения. Наряду с этим, в условиях демократизации белорусского общества приобретают большую значимость такие свойства личности, как терпимость и уважение к другому мнению, умение убеждать или принимать другую точку зрения.

Учитывая утверждение о взаимосвязи индивидуального, социального и коммуникативного аспектов в процессе становления личности, необходимо формировать систему гражданского воспитания студентов – будущих учителей на основе рефлексивных, ценностных и проективных методов воспитания. Реализация этих методов может осуществляться, по мнению Н.М. Борытко [1], через такие формы как: добровольческое движение, круглый стол, школа студенческого актива, встреча с интересными людьми, конкурс по профессии, создание социально значимых ситуаций, мастеркласс, участие в деятельности студенческих клубов по интересам, освещение результатов работы на собраниях курса, факультета, на страницах студенческих и муниципальных средств массовой информации, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры. При этом основная роль в гражданском воспитании будущих педагогов все – таки принадлежит учебному процессу, в рамках которого изучаются дисциплины гуманитарного, педагогического и социально-экономического циклов. Ряд специалистов предлагает использовать потенциал научно-исследовательской деятельности путем организации студенческих научных обществ, через привлечение студентов к участию в межвузовских, республиканских, международных творческих конкурсах, проектах и конференциях. Также хорошей базой для

формирования системы гражданского воспитания будущих учителей выступает сегодня педагогическая практика и создание педагогических отрядов для работы в летних оздоровительных лагерях.

Литература:

[1]. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза : учеб.-методич. пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград, 2004. - 126 с.

[2]. Левкина Е.В. Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 17.12.2009; НГУ. Н.-Новгород, 2009. - 23с.

[3]. Парафиянович, Т. А. Формирование гражданственности и патриотизма у учащейся молодежи : метод. рекомендации / Т. А. Парафиянович, О.Н. Кулик. Минск: МГВРК, 2007. – 34 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Н.Н. Ларина

МГПУ, Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности творческого подхода в образовании. Обосновывается актуальность проблемы формирования творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: будущий воспитатель дошкольного образовательного учреждения, творческий потенциал.

**FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE
PRESCHOOL TEACHERS IN THE COURSE OF SCHOOL
TRAINING**

N.N. Larina

Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The features of creativity in education. Substantiates the urgency of the problem of formation of the creative potential of the future tutors of preschool educational institutions.

Key words: future preschool' educator, creative potential.

Сегодня активно обсуждается вопрос о том, каким должен быть будущий воспитатель дошкольного учреждения. Среди разных характеристик, которые указываются как обязательные для воспитателя, называют творческий подход. Для этого важно в ходе будущей подготовки воспитателя дошкольного учреждения формировать творческую личность, которая способна генерировать разнообразные нестандартные идеи.

Область творческой деятельности воспитателя дошкольного учреждения достаточно обширная и выражается как в отношении к своему предмету, к выбору методов обучения, так и к каждому воспитаннику. Творческий подход к организации процесса обучения и отбору необходимого материала, создание нестандартного занятия обеспечивают эффективность учебного процесса, освоения умений и навыков, а также стимулируют активность учащихся, вызывая познавательный интерес [1].

Коджаспирова Г.М. выделила следующие критерии педагогического творчества, на которые должен опираться воспитатель дошкольного учреждения в ходе профессиональной деятельности: способность к самосовершенствованию и самообразованию; разработка новых методик, форм, приемов и их оригинальное сочетание; наличие глубоких и всесторонних знаний и их критическая переработка и осмысление; умение перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; вариативность, диалектичность, изменчивость системы деятельности; эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях; способность к импровизации, основанной на знании и интуиции; способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов; формирование индивидуального стиля педагогической деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности воспитателя дошкольного учреждения [1].

Формирование творческого потенциала будущего воспитателя дошкольного учреждения должно происходить в процессе вузовской профессиональной подготовки. Высшее учебное заведение должно помочь специалистам овладеть такой профессиональной деятельностью, для которой культура и искусство обязательные компоненты. Творчество студентов

педагогических вузов не всегда проявляется в полном объеме, что объясняется особенностями образовательного процесса, характером взаимодействия преподавателя и студентов.

При изучении различных дисциплин педагогического цикла будущие воспитатели дошкольного учреждения знакомятся с проектной деятельностью, выполняют творческие задания: разрабатывают нестандартные уроки, интересные формы воспитательной работы, нетрадиционные по своим темам экскурсии, игры, педагогические инновации; находят интересные варианты применения интерактивных средств обучения; работают с Интернет-ресурсами и т. д.

Также студенты изучают теоретические основы инновационных технологий обучения и воспитания, овладевают умениями по выявлению и решению педагогических ситуаций.

Также важно придерживаться режима диалога, так как он позволяет формировать у будущих воспитателей дошкольного учреждения собственную позицию и отношение к творчеству в профессиональной деятельности. Преподавателями вуза создается психологически благоприятная среда на занятиях, действует принцип уважения ко всем участникам учебного процесса. Студенты получают возможность высказывать собственную позицию, альтернативные точки зрения.

Комфортная научно-методическая среда на учебных занятиях обеспечивается благодаря включению в образовательный процесс необходимых дидактических пособий, аудиовизуальных материалов и оборудования [1].

Для обеспечения культурной среды целесообразно использовать аудиовизуальные средства (видеозаписи детских утренников, игр, спектаклей, музыкальных записей), «живое» общение с искусством, включающее посещение театров и творческие встречи с актерами и режиссерами, активное участие студентов в постановке кукольных спектаклей, занятие живописью, лепкой, выполнение поделок из разнообразных материалов.

Итак, в образовательной среде института должно быть место творчеству, поиску, реализации способностей и интересов будущего воспитателя дошкольного учреждения, накоплению личного творческого опыта и деятельности. Все это будет

способствовать развитию творчества студентов, которое они смогут реализовать и в своей самостоятельной педагогической деятельности.

Литература:

[1]. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. (ОПД.Ф.02-Педагогика). рец.: А.В. Мудрик. М.: Гардарики, 2009.

[2]. Щербакова Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 21-25.

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Е.С. Калинина

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
Орёл, Россия

Аннотация. В статье анализируется категория детей с трудностями в обучении, отмечается актуальность целенаправленной, специально организованной подготовки будущих социальных педагогов к коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: дети с трудностями в обучении, подготовка социальных педагогов.

TO THE PROBLEM OF PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS WITH THE CHILDREN'S WORK, WHO HAVE DIFFICULTIES IN TRAINING.

E.S. Kalinina

Oryol state university by E.S. Turgenev, Oryol, Russia

Abstract. There is the analysis of a kind of children with the difficulties in training in the article and it is marked the actual aimed,

special organized preparation of future social teachers to the corrective – developing work.

Key words: children with difficulties in training, preparation of social teachers

С 1 сентября 2016 года в России вступает в силу новый стандарт обучения детей с особенностями в развитии. Дети с различными отклонениями будут интегрированы в образовательную среду обычных школ. Но известно, что и сейчас в школах обучаются дети, которые испытывают те или иные затруднения в усвоении образовательных программ.

По данным специалистов, только 8-10 % детей имеют органические причины задержки умственного развития. Однако, по тем же данным, до 50% детей нуждается в специальном обучении. И при правильной, специально организованной коррекционной работе, примерно 40% обучающихся могут освоить необходимую базу для дальнейшего полноценного обучения.

В науке нет однозначного мнения о детях, испытывающих трудности в обучении. В различных литературных источниках (психолого-педагогических, медицинских, социально-педагогических) употребляются такие термины для определения данной категории школьников как: дети, отстающие в учении, с пониженной обучаемостью, (Н.Л. Менчинская, З.И. Калмыкова), дети группы риска (Г.Ф. Кумарина). В социально-психологических, коррекционных исследованиях к категории детей с трудностями в обучении относят детей с низкой работоспособностью вследствие соматической ослабленности, частичных отставаний в развитии высших психических функций, возникших в результате педагогической запущенности или других неблагоприятных микро-социальных условий обучения и воспитания [2,3].

Однако всех детей, имеющих проблемы в учебе, трудно подвести под данные терминологические конструкты. Как показало обобщение психологических, медицинских, педагогических, социально-педагогических исследований, причины, по которым детей относят к категории неуспевающих могут быть различными: ослабленное здоровье; наследственная

предрасположенность; негативные особенности эмоционально-личностной сферы (наличие акцентуации характера); неблагоприятные условия жизни и воспитания и неблагоприятная обстановка в семье, ошибки воспитания и др.

Выделенные причины отставания в учебе в практике проявляются в конкретных педагогических трудностях: низкой мотивации учения; недостаточном уровне развития познавательных способностей (мышления, памяти, внимания); несформированности учебных умений и др.

На наш взгляд, наиболее полно характеризует данную категорию обучаемых, термин «дети с трудностями в обучении». Дети рассматриваемой категории обладают слабо выраженными (негрубыми) отклонениями в функционировании центральной нервной системы, оказывающими отрицательное влияние на социальную и школьную адаптацию ребёнка, при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

В результате проведенной аналитической работы, экспериментального исследования [1] нами выделены четыре категории детей с трудностями в обучении: педагогически запущенные; с задержкой психического развития; с пониженной обучаемостью; с синдромом дефицита внимания. Для данных категорий обучаемых характерны основные особенности: незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушения в развитии познавательных способностей (внимания, памяти, мышления), низкая познавательная активность.

Соответственно, помочь детям с трудностями в обучении можно при условии качественно организованной, систематической коррекционной работы, направленной на формирование и развитие положительной учебной мотивации, на умственное развитие. Немаловажным является также вовремя проведенная диагностическая деятельность специалиста.

В школьной практике данные виды деятельности осуществляются социальными педагогами. В связи с вышесказанным, необходима целенаправленная подготовка студентов вуза, включающая в себя формирование полноценных, научно обоснованных представлений о коррекционной работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.

При организации педагогической и психологической подготовки будущих специалистов к коррекционной работе существенным является соблюдение следующих условий: а) обеспечение междисциплинарной взаимосвязи педагогического, психологического, социального циклов по рассматриваемой проблеме; б) включенность каждого студента в высокоактивную самостоятельную работу по освоению системы общепедагогических понятий в области коррекции и развития детей и подростков; в) установление деятельностной связи психолого-педагогических дисциплин с практикой работы различных образовательных учреждений; г) привлечение студентов к исследовательской работе, формирование умений диагностировать и прогнозировать развитие личности ребенка с трудностями в обучении и др.

Профессиональная подготовка социальных педагогов должна основываться на обширных научно-обоснованных знаниях:

- личности ребенка, его психического, физического, социального и духовного развития в норме и патологии;
- микросреды и ближайшего окружения ребенка (семьи, коллектива сверстников);
- групп специалистов и системы учреждений, организующих помощь детям;
- основ теорий, технологий и методик по работе с разнообразными категориями детей в различных условиях;
- социально-правовых и социально-экономических основ педагогической деятельности;
- методов управления, планирования и организации профессиональной и научно-исследовательской социально-педагогической деятельности.

В коррекционной работе социального педагога с детьми, испытывающими трудности в обучении, можно выделить следующие этапы:

- 1) диагностический – проведение диагностического исследования, постановка социально-педагогического диагноза;
- 2) аналитико-прогностический – анализ интеллектуальных, психофизиологических, общеличных, компенсаторных

возможностей детей; определение ведущих направлений в развитии и коррекции ребенка;

3) проектировочный – разработка индивидуальной программы, коррекционно-развивающей;

4) деятельностный – реализация индивидуальной программы коррекции и развития;

5) оценочный – анализ и оценка результатов проведенной работы, корректирование хода выполнения индивидуальной программы;

6) этап последующей педагогической поддержки, стимулирования осмысленного самовоспитания и саморазвития.

Подготовка будущих социальных педагогов к коррекционной деятельности станет более совершенной при целенаправленном подборе базы знаний, умений, навыков, имеющих существенное значение для коррекционной и развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, поэтапном их усвоении, реализации этих знаний в практической деятельности, в рамках учебной и производственной практики, в гармоничном сочетании с различными направлениями подготовки будущих специалистов в ходе учебно-воспитательного процесса.

Литература:

[1]. Калинина Е.С. Умственное воспитание младших школьников с трудностями в обучении средствами народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Орел, 2006. - 249 с.

[2]. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М.: Знание, 1982. – 95 с.

[3]. Кумарина Г.Ф., Токарь И.Е. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения ФГОС. М.: Перспектива, 2014. – 44 с.

[4]. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Т.И. Ходыко

Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования у будущих учителей компетентности в области патриотического воспитания школьников, определяется данное понятие и его структура, выявляются педагогические условия её формирования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, компетентность будущих учителей в области патриотического воспитания школьников, структура и показатели данного вида компетентности, педагогические условия формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCE FORMATION IN THE SCHOOLCHILDREN'S PATRIOTIC EDUCATION

T.I. Khadyko

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. This article dwells on the topical issue of the formation of the future foreign language teachers' competence in the field of schoolchildren's' patriotic education, its structure is determined, pedagogical conditions of its formation at teacher training colleges are revealed.

Key words: patriotic education, formation of the future foreign language teachers' competence in the field of schoolchildren's' patriotic education, the structure of the above mentioned competence, pedagogical conditions of its formation

Воспитание патриотизма как системы взглядов и убеждений, а также качеств личности, проявляющихся в сложном комплексе чувств любви, ответственности, сопричастности к своей Родине, а

также деятельности на ее благо, во все времена являлось одной из важнейших задач государства, а патриотическое воспитание рассматривалось как одно из наиболее приоритетных направлений воспитательной работы. В современных условиях оно приобретает все большую значимость в связи с нарастанием напряженности в мире, усилением глобальных угроз, обострением межнациональных и межрелигиозных конфликтов, различного рода противоречий. Особую актуальность приобретают вопросы патриотического воспитания будущих учителей, поскольку от их профессионализма во многом зависит эффективность и результативность патриотического воспитания школьников. Это обуславливает важность и значимость проблемы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей и ее важной составляющей – формирования компетентности в области патриотического воспитания школьников.

Понятие «компетентность в области патриотического воспитания школьников» мы рассматриваем как вид профессионально-педагогической компетентности, как одну из важных ее составляющих. Следует отметить, что проблема формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников рассматривалась в диссертационном исследовании Ю. С. Батраковой и ею было дано определение данного понятия как сложного интегративно-личностного образования, обеспечивающего готовность и способность субъекта к эффективному решению задач патриотического воспитания. Мы во многом разделяем точку зрения Ю. С. Батраковой и понимаем компетентность будущего учителя в области патриотического воспитания школьников как сложное профессионально-личностное образование, предполагающее единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению патриотического воспитания школьников, а также наличие ценностных нравственных ориентаций, главная из которых – патриотизм. Исходя из структуры понятия «профессиональная компетентность», предложенной Ю.Г. Татуром, представляется возможным определить структуру компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников, состоящую из следующих компонентов: 1) готовность к

реализации задач патриотического воспитания школьников (мотивационный аспект); 2) владение комплексом системных знаний культурологического, исторического, политического характера, а также психолого-педагогическими знаниями (когнитивный аспект); 3) опыт проявления компетентности, приобретенные в вузе умения и навыки, способность и готовность их профессионально применить в практике патриотического воспитания учащихся (поведенческий аспект); 4) отношение к Родине и Отечеству, проявляющееся в активной деятельности на их благо, наличие нравственных ценностных ориентаций, главная из которых – патриотизм, (ценностно-смысловой); 5) приобретение личного профессионального опыта патриотического воспитания школьников в процессе производственных педагогических практик, овладение диагностикой результатов данного вида воспитания, постоянное самосовершенствование. Соответственно показателями сформированности данного вида компетентности будущих учителей, на наш взгляд, являются: патриотизм как качество личности будущего педагога; положительная мотивация к осуществлению патриотического воспитания учащихся; наличие системы теоретических знаний в области патриотического воспитания; профессиональное владение умениями и навыками патриотического воспитания школьников, приобретенный личный опыт в процессе производственных педагогических практик, готовность к самосовершенствованию.

Для совершенствования процесса формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников важно выявить основные педагогические условия, учитывающие специфику педагогического вуза, профиль подготовки будущих учителей, чтобы обеспечить тесную связь с осваиваемой профессией, в данном случае, с иностранным языком. В формировании у будущих учителей иностранного языка данного вида компетентности важным условием является усиление содержания педагогических дисциплин патриотическим компонентом, а также включение в их содержание зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания. Интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство настоятельно требует изучения и анализа зарубежного опыта воспитания и поиска путей и способов его

использования в отечественной практике. Это позволит расширить научно-педагогический и общекультурный уровень студентов, глубже понять закономерности педагогического процесса, разграничить общее, особенное и единичное. Вместе с тем, конкретное ознакомление с позитивными и негативными аспектами зарубежного педагогического опыта способствует более глубокому осмыслению наших собственных проблем, исправлению ошибок и просчетов, повышению эффективности патриотического воспитания. Так, например, в Минском государственном лингвистическом университете изучению и анализу зарубежного опыта на занятиях по педагогическим дисциплинам придается большое значение, поскольку студенты вуза, владея иностранным языком, могут на языке оригинала знакомиться с многочисленными материалами, отражающими зарубежный опыт гражданско-патриотического воспитания.

Отсюда вытекает еще одно важное условие формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников – междисциплинарная интеграция лингвистических, социально-гуманитарных и профессионально-педагогических знаний и умений в контексте педагогического образования. Междисциплинарная интеграция применительно к высшей школе определяется в педагогической науке как взаимосвязь, взаимовлияние и взаимопроникновение содержания различных учебных дисциплин с целью формирования у студентов всесторонней, диалектически взаимосвязанной целостной системы интегративных научных знаний и умений, построение целостной системы учебных дисциплин, предполагающей составление единых блоков, объединенных общими дидактическими целями. Так, например, в МГЛУ при изучении зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания вполне возможно чтение спецкурсов или проведение семинарских занятий по педагогическим дисциплинам на иностранном языке при условии владения им преподавателем. Соблюдение данного педагогического условия позволит повысить качество высшего педагогического образования, преодолеть профессиональную партикулярность будущих специалистов, что приведет в конечном итоге к формированию у студентов системы теоретических знаний, создаст предпосылки их комплексного применения на

практике, т.е. в профессиональной педагогической деятельности по патриотическому воспитанию школьников.

Одним из важных условий формирования компетентности будущих учителей в области патриотического воспитания школьников является вовлечение студентов в разнообразные виды внеаудиторной работы. Участие будущих учителей в различного рода социально значимой деятельности патриотической направленности способствует их самореализации, раскрытию творческих способностей, формирует положительные социальные и нравственные качества личности, такие как гражданственность и патриотизм, общественную активность и ответственность, чувство долга, чести и национального достоинства. Внеаудиторная деятельность педагогического вуза отличается разнообразием массовых, групповых и индивидуальных форм работы. Так, например, студенты МГЛУ, члены педагогического клуба, принимают активное участие в конкурсах, викторинах, олимпиадах, конференциях по проблемам патриотического воспитания. Многие из них участвовали в социально-патриотическом проекте «Свеча памяти», посвященном 70-летию Великой Победы. Воспитательные возможности внеаудиторной деятельности значительно расширяются за счет участия студентов в городских мероприятиях, по месту жительства, в которых и формируется и проявляется активная гражданская позиция личности, происходит расширение социального опыта будущего педагога.

Таким образом, формирование компетентности в области патриотического воспитания школьников является важной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Основными педагогическими условиями ее формирования являются: усиление содержания педагогических дисциплин патриотическим компонентом, включение в содержание педагогических дисциплин зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания, междисциплинарная интеграция лингвистических, социально-гуманитарных и профессионально-педагогических знаний и умений, вовлечение студентов во внеаудиторную деятельность патриотической направленности.

**СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ПРОГРАММЫ «ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НА 2016 – 2020 ГОДЫ»**

А.А. Щеголев

Калужский филиал СПбГЭУ, Калуга, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность и основные положения государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», а также подчеркивается ее значение для современной системы российского образования и воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданин, государственная программа, национализм, космополитизм, дружба народов.

**ESSENCE AND SIGNIFICANCE OF STATE PROGRAM
"PATRIOTIC EDUCATION OF RUSSIAN CITIZENS TO 2016 -
2020 YEARS"**

A.A. Schegolev

SPbGEU filial, Kaluga, Russia

Abstract. The article reveals the essence and the main provisions of the state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016 – 2020 years", and underlined its importance for the modern system of Russian education and upbringing.

Key words: Patriotic education, the citizen, the state program, nationalism, cosmopolitanism and friendship among peoples.

В российском обществе на протяжении всего исторического периода его существования воспитание граждан в духе патриотизма считалось жизненно необходимым. Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность государственных органов и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству,

готовности к выполнению гражданского долга и обязанностей по защите Родины. В Российской Федерации действует государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», утвержденная постановлением Правительства РФ № 1493 от 30 декабря 2015 г. Данная программа требует при организации воспитательной работы учитывать сложившиеся в стране условия. Основной целью программы является развитие и совершенствование системы патриотического воспитания граждан, способной обеспечить решение задач по консолидации общества, упрочению единства и дружбы народов России. Важнейшим условием ее реализации является ее научно-теоретическая обеспеченность, в том числе предполагаемое ею развитие и совершенствование научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания. Программа ориентирована на все социальные слои и возрастные группы граждан, однако приоритет отдается патриотическому воспитанию детей и молодежи. Она включает в себя следующие основные направления деятельности:

1) научно-исследовательское и научно-методическое сопровождение патриотического воспитания граждан (в частности, разработка и издание методических пособий по организации патриотического воспитания в образовательных организациях и субъектах РФ);

2) совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию граждан (проведение всероссийских акций "Мы – граждане России!", организация передвижных фотовыставок по федеральным округам на тему "В России – моя судьба", формирование госзаказа на создание музейных экспозиций на соответствующую тематику и т. д.);

3) военно-патриотическое воспитание детей и молодежи, развитие практики шефства воинских частей над образовательными организациями;

4) развитие волонтерского движения;

5) информационное обеспечение патриотического воспитания граждан (содействие развитию и расширению патриотической тематики телевизионных и радиовещательных программ, периодической печати, литературы, создание условий для знакомства широких слоев граждан с содержанием

произведений журналистов, писателей, деятелей науки и культуры в области патриотического воспитания, достижениями россиян в области науки, технологий, культуры и т. д.).

Общий объем финансирования Программы в 2016-2020 годах составит 1,7 млрд. руб., при этом подавляющую часть расходов (1,6 млрд. руб.) возьмет на себя федеральный бюджет, а остальные затраты будут покрыты за счет внебюджетных источников.

Многие государственные и общественные деятели, ученые, представители различных религиозных конфессий едины во мнении о том, что основной идеей, способной сплотить российское общество, укрепить единство и целостность федеративного государства, является идея российского патриотизма и дружбы народов. Ряд исследователей отмечает, что патриотизм и дружба народов России взаимоувязаны и дополняют друг друга. В многонациональном государстве национальное и гражданско-патриотическое сознание сочетаются как общее и особенное. Патриотизм в этих условиях сближает нации страны, объединяет их в единую федерацию [2, С. 102 - 103]. Реализация Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» позволяет избежать двух крайностей в понимании патриотизма, каковыми являются национализм и космополитизм [1, С. 39 - 40]. Националистическое сознание проявляется при игнорировании общечеловеческих ценностей или их принижении сообществами. Не менее опасен и космополитизм, отвергающий национальные ценности и интересы государства. В рамках решения данных проблем необходимо объединение усилий педагогов и воспитателей по формированию гражданского и патриотического сознания у детей и молодежи.

В настоящее время муниципальные образования многих субъектов РФ разработали собственные программы и планы по патриотическому воспитанию граждан. Создана сеть научных центров патриотического воспитания на базе государственных образовательных учреждений и общественных объединений. Такие центры активно работают в 42 субъектах РФ. Осуществлены меры по подготовке и переподготовке более 95 тысяч специалистов патриотического воспитания. Также в стране уже

сегодня существуют около 2 тыс. оборонно-спортивных лагерей. А в 78 субъектах РФ созданы центры военно-патриотического воспитания и подготовки молодежи к военной службе. Доля молодежи, участвующей в мероприятиях по патриотическому воспитанию, проводимых в рамках реализации региональных программ, составляет в настоящее время около 21,6% от общего количества молодых граждан в стране [3].

Таким образом, воспитание патриотизма у подрастающего поколения является одной из важнейших задач современной системы образования. Патриотическое воспитание стало одним из важнейших направлений государственной политики, повседневной деятельности органов государственной власти и общественных организаций.

Литература:

[1]. Здерева Г.В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников // Педагогика. 2004. № 7. С. 39 – 44.

[2]. Исмаилов Ш.И. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации // Педагогика. 2004. № 4. С. 99 – 103.

[3]. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». М., 2016.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.С. Седалищева, С.Н. Дмитриева
Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос развития лидерских качеств и социальной активности студентов. Также представлены результаты проведенного исследования среди студентов педагогического вуза по определению уровня социальной активности студентов.

Ключевые слова: лидерские качества, социальная активность, формирование лидерских качеств, исследование, самоуправление.

LEADERSHIP DEVELOPMENT AND SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS

E.S. Sedalischeva, S.N. Dmitrieva

North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov,
Yakutsk, Russia

Abstract. This article discusses the development of leadership qualities and social activity of students. Also presented the results of studies in pedagogical high school students to determine the level of social activity of students.

Key words: leadership, social activity, the formation of leadership skills, research, self-management.

В настоящее время общество нуждается в компетентных и активных специалистах, способных самостоятельно принимать решения, готовых брать на себя ответственность за их осуществление, умеющих правильно строить взаимоотношения с другими людьми, работать в команде, т. е. проявлять лидерские качества.

Лидерство во многих научных трудах объясняется как не столько личностный, сколько межличностный феномен. Важная задача лидера состоит в построении прочных рабочих отношений с другими людьми. Лидер – это член группы, за которым она признает преимущества в статусе и право принимать решения в значимых для нее ситуациях. Лидер обладает влиянием на последователей, но этот ресурс влияния имеет выраженный личностный компонент [1,2,3].

Для выявления уровня социальной активности нами было проведено опрос. Опрос состоял из 4-х вопросов. В нем приняли участие 161 студент Педагогического института СВФУ. Далее мы приводим результаты опроса.

1. Активно ли вы участвуете в различных мероприятиях во время учебы?

37% - участие в жизни института; 32% - участие в различных мероприятиях; 17% - активность во всем; 14% - участие в жизни общества

2. Что вам дает участие на этих мероприятиях?

34% - активность во всем; 34% - быть инициатором, проявление лидерских качеств; 32% - расширение лидерских качеств

3. Участие в общественной жизни института

38% - нигде не участвую; 17% - участие в различных мероприятиях; 16% - участие в деятельности института; 14% - занятие в спортивных секциях; 12% - работа в составе студенческих организаций; 3% - участие в волонтерском движении

4. Причины проявления социальной активности студентов

41% - это поможет мне в будущей профессиональной деятельности; 27% - это доставляет мне удовольствие; 21% - это мне необходимо для самосовершенствования

Наше экспериментальное исследование было направлено на изучение уровня социальной активности студентов. Полученные данные показывают, что у студентов преобладают инертный (низкий) и репродуктивный (средний) уровни социальной активности. Можно отметить лишь незначительное проявление активности у небольшой группы студентов (продуктивный уровень). Это позволяет сделать заключение о том, что опрошенные студенты в деятельности проявляют, в основном, активность воспроизведения, их самостоятельность в деятельности невысока, они дисциплинированы, исполнительны, однако не инициативны. Осознают собственное участие в общественно-значимой деятельности как способ включения в жизнь учебного заведения. У большинства студентов наблюдается выраженная направленность «на себя», они индивидуалисты, деятельность которых направлена на получение каких-либо привилегий для себя лично. Также следует отметить, что респонденты отметили качества, характерные для студентов с продуктивным уровнем социальной активности, которые проявляют творчество и инициативу в деятельности, что связано с желанием сделать что-либо полезное для других людей, овладеть различными способами применения своих знаний и умений, способны принимать самостоятельные решения в ходе работы; самокритичны, требовательны к себе и другим.

Тем самым подтверждается наше предположение о том, что необходима разработка инновационных форм, способов

управленческого воздействия на развитие социальной активности студенческой молодёжи. В нашем исследовании в качестве такой формы мы рассматриваем проектную деятельность. Основанием использования данной технологии для формирования качеств лидера является то, что именно эта технология способна осуществить последовательное осознанное включение студентов в предметное содержание усваиваемой социально-значимой деятельности, усилить практическую направленность подготовки лидера. Данная технология позволяет развивать у студентов готовность к выполнению плодотворной социально-значимой деятельности в процессе взаимного взаимодействия и взаимодействия с преподавателями и членами группы.

Также как свидетельствует анализ существующей практики отечественных образовательных учреждений, большую роль в процессе формирования лидерских качеств играет вовлечение студентов в общественную деятельность, в частности, в деятельность органов самоуправления. Студенческое самоуправление создает среду для наиболее полной реализации лидерского потенциала личности и развития социально-значимых качеств студента, необходимых для его становления в качестве всесторонне развитого гражданина и успешного специалиста.

Проведенное исследование дало возможность определить практические рекомендации, учет и реализация которых будет способствовать повышению эффективности процесса формирования лидерских качеств у студентов.

Литература:

[1]. Газман О.С. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования. М.: Педагогика, 1987. С.243.

[2]. Ключева Н.В. Лидер и его команда: практика работы тренеров и консультантов в организациях. СПб.: Речь, 2008. С.206.

[3]. Котрухова Р.И. Эффективное лидерство и развитие лидерского потенциала современной молодежи / Вестник ЧелГУ. 2009. № 14 (152). С. 54-58.

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. Лихачева

МГПУ ИППО, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формированию готовности будущего педагога к взаимодействию с семьями дошкольников. Раскрывает систему подготовки студентов – бакалавров в рамках изучения дисциплин, направленных на приобретение теоретических знаний по вопросам взаимодействия с семьей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическое взаимодействие, готовность студента, семейная педагогика.

THE SYSTEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHER IN HIGHER EDUCATION TO ENGAGE WITH FAMILIES OF PRESCHOOLERS

O.V. Likhacheva

MGPU IPPO, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of readiness of future teacher to interact with families of preschoolers. Discloses a system for training of undergraduate students in the study of disciplines aimed at acquisition of theoretical knowledge on interaction with the family.

Key words: professional competence, pedagogical interaction, student commitment, family pedagogy.

В современном российском образовании происходят инновационные процессы, которые определяют содержание и задачи подготовки будущих педагогов. Специалисты должны не только обладать научными знаниями, но и умело применять их в решении любых профессиональных задач.

Современный педагог дошкольной образовательной организации должен обладать широким спектром профессиональных компетенций. Профессиональная компетенция – это способность и готовность специалиста к реализации

приобретенных в образовательном учреждении знаний, навыков, опыта в профессиональной деятельности.

В профессиональном стандарте педагога прописаны необходимые умения, которыми должен обладать сотрудник дошкольной организации: выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

В Законе РФ «Об образовании», Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении в качестве одной из важнейших задач, стоящих перед государственным образовательным учреждением, указывается взаимодействие с семьей, необходимое для обеспечения полноценного развития ребенка, и оказание помощи семье в коррекции нарушений развития ребенка. Следовательно, одна из важнейших компетенций связана с формированием готовности студентов взаимодействовать с семьями дошкольников.

В данное время общество испытывает высокую потребность в консультативной и направляющей помощи родителям. Чтобы оказывать соответствующую помощь детям, родители должны сами осознавать возможность и необходимость своего внутреннего роста. С этого и начинается настоящее воспитание родителей. «Воспитание родителей» – международный термин, под которым понимается помощь родителям в исполнении функции воспитателей собственных детей, родительских функций.

Семья – среда, в которой формируется личность ребенка и закладывается ресурс его социальной адаптации. Многие семьи имеют низкий уровень образования, не могут способствовать полноценному интеллектуальному и социальному развитию ребенка [3].

По данным исследования Н.И. Демидовой, в представлениях студентов очного отделения о семье выделяется эмоциональный аспект (положительное отношение к семье и самой идее ее создания). Все, что касается функций семьи, ее воспитательных возможностей, студенты раскрывали на примере семьи родителей или семей знакомых, придавая ответам характер всеобщности. В основном в представлениях студентов о семье нет полной

взаимосвязи и соотношения между сферами семейной жизни и разными моделями семьи. Осознавая необходимость сотрудничества с семьями дошкольников, студенты очного отделения, критически оценивая свои возможности, высказывали мысль о том, что эффективность сотрудничества будет зависеть от их компетентности, а значит, потребует дальнейшего самообразования.

Иной подход к сотрудничеству с семьей складывается у студентов заочного и очно-заочного отделений (работающих в дошкольных организациях). С одной стороны, они отмечают приоритетную роль семьи в воспитании ребенка, а с другой – ориентируются на автономность воспитательной деятельности семьи и дошкольного учреждения, объясняя это некомпетентностью родителей. Выявлено противоречие между признанием в качестве основной жизненной ценности собственной семьи и нивелированием ценности семей воспитанников [2].

Совершенствование современной педагогической системы образования основывается на взаимодействии педагогов с семьями воспитанников. Этот факт предполагает усиление практической ориентации будущих педагогов-бакалавров к взаимодействию с семьями, максимальное использование возможности самой семьи в образовании и воспитании подрастающего поколения.

«Важными условиями подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьями являются: оперативная диагностика состояния учебного процесса в вузе; постановка целей и их максимальное уточнение; четкая ориентация обучения на учебные цели и гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов; коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов; диагностика профессионально-педагогической подготовленности студентов к взаимодействию с семьей как результата процесса подготовки» [5].

С целью выявления результативности существующей в вузе подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей, проведены исследования состояния подготовленности студентов к такому сотрудничеству.

Результаты данных исследований показали, что у студентов преобладает низкий уровень профессиональной подготовки к

взаимодействию с семьями воспитанников. Ориентируясь на полученные данные исследователей, образовательный процесс в вузе не исключает проявления трудностей у студентов во взаимодействии с семьями: установить контакт с родителями ребенка, отсутствие или нехватка опыта, страх или ошибка в процессе взаимодействия с семьей. Система формирования готовности будущего педагога к взаимодействию с семьей предполагает внедрить в учебный план комплексную программу, включающую теоретико-практический курс. Интерактивный клуб «Проблемы семьи» и дискуссионный практикум, обеспечат погружение студентов в проблемы семьи и семейного воспитания; актуализировать знания и умения решать сложные конфликтные ситуации во взаимодействии педагога и членов семьи, анализировать проблемные ситуации и обоснованно подходить к их практическому решению; расширить представления о формах и методах взаимодействия с семьей. Дискуссионный метод позволяет участникам найти свою точку зрения, определить личную позицию и принять решение [4].

Курс «Семейная педагогика и домашнее воспитание» рассматривает общие теоретические вопросы: приоритет семейного воспитания, тенденции развития современной семьи, особенности воспитательного потенциала, механизмы воспитания, специфика семейного воспитания, подходы к взаимодействию детского сада и семьи в современных условиях.

Специалисту дошкольного образования необходимо прежде всего разобраться в противоречиях, возникающих внутри института родительства, с тем чтобы в практической деятельности содействовать оптимизации воспитательного потенциала семьи. Данная задача успешно реализуется в рамках дисциплины по выбору «Родительство: истоки становления и тенденции развития», направленной на изучение исследований, свидетельствующих, с одной стороны, об ответственном родительстве, а с другой – о дегуманизации детско-родительских отношений, пренебрежении родительскими обязанностями, «злоупотреблении ребенком», феномене детского одиночества (О.В. Барсукова, О.А. Карабанова, Е.В. Мжельская, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, Н.Ю. Синягина, Е.В. Чумакова).

Психолого-педагогический практикум «Взаимодействие детского сада и семьи в современных условиях» позволит наладить конструктивное сотрудничество с родителями. При проведении психолого-педагогического практикума применяются различные методы и приемы, задания студенты выполняют индивидуально и в мини-группах. Одним из распространенных методов изучения семьи в детском саду является анкетирование родителей. Однако достичь поставленной цели анкетирования возможно при условии овладения студентами правилами составления опросных листов. Этому служит выполнение индивидуального задания: составление анкеты для родителей с целью выявления индивидуальных особенностей ребенка. Обучающую роль играет и их последующее совместное обсуждение на занятии.

Для формирования у студентов навыков реализации технологии дифференцированного взаимодействия с родителями с учетом особенностей семьи хорошо использовать деловые игры, тренинги, проекты.

Литература:

[1]. Абашина В.В., Каншаева Н.И. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в условиях модернизации российского образования // *Детский сад от А до Я*. 2009. № 6.

[2]. Демидова Н.И. Система подготовки студентов педагогического вуза к взаимодействию с семьей // *Дошкольное воспитание*. 2011. № 2.

[3]. Малышева Е.В. Проектная деятельность как средство подготовки будущих дефектологов к взаимодействию с семьей // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 101-106.

[4]. Смирнова А.В., Бакшеева З.К. Теоретическая и практическая подготовка будущего педагога-бакалавра к взаимодействию с семьей // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2015. № 2. С. 66-71.

[5]. Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2013. – 244 с.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ - ПЕРВОКУРСНИКОВ

А.А. Петрова, Т.В. Тимофеева, С.Н. Дмитриева
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.
Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного студенчества – развитие волевых качеств, которые способствуют правильному распределению времени. Охарактеризованы возможности использования различных приемов управления временем.

Ключевые слова: воля, волевые качества, тайм-менеджмент, студенчество, самоорганизация времени.

TIME MANAGEMENT AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF FIRST-YEAR STUDENTS' VOLITIONAL QUALITIES

A.A. Petrova, T.V. Timofeeva, S.N. Dmitrieva
North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov,
Yakutsk, Russia

Abstract. Today the development of volitional qualities is one of the most pressing problems of modern students, which contribute to the proper allocation of time. Characterized by the use of different time management techniques.

Key words: a volition, volitional qualities, time management, students, a self-organization of time.

В настоящее время в психологической науке нет единой теории воли, хотя многими учеными и предпринимаются попытки разработать целостное учение о воле с его терминологической определенностью и однозначностью.

В условиях бурно развивающейся жизни, процессов модернизации и информатизации, наряду с расширением объекта возможностей творческого освоения личностью, особенно

актуальным становятся, воспитание у человека сознательного отношения ко времени, умение видеть перспективу, рационально использовать рабочее и свободное время. Студент - бакалавр должен обладать высоким уровнем самоорганизации, уметь четко планировать свою деятельность, ставит перед собой перспективные цели, и добиваться их. В связи с этим очень актуальной является проблема развития важных качеств у студентов, таких как самоорганизация, планирование, целеполагание, самостоятельность и др.

По мнению Е.П. Ильина, воля понимается как разновидность произвольного управления, реализуемого посредством волевых действий, существенным признаком которых является наличие волевого усилия. Воля – есть самоуправление поведения с помощью сознания, предполагающее самостоятельность человека в принятии решения, инициации, осуществлении и контроле собственных действий [3].

Как считает Л.С. Выготский, воля относится к высшим психическим функциям человека, развитие которых осуществляется как овладение человеком собственным поведением при помощи различных средств. Он видит своеобразие воли в том, что «человек изменяет своей внешней деятельностью окружающую обстановку, то есть заставляет служить своим целям, подчиняет, направляет по-своему «власть вещей» над поведением, и, таким образом, воздействует на свое собственное поведение, подчиняя его самому себе» [2].

В развитии навыков самоорганизации, а также умение управлять собой – четко ставить цели, уметь расставлять приоритеты, могут помочь хорошо усвоенные элементы тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент – это технология, которая позволяет руководить временем в реальных ситуациях повседневной жизни. Данной проблемой занимались многие и отечественные и зарубежные ученые.

В работах К.А. Абульхановой – Славской показана, что оптимальную форму проявления способности к организации временем – это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательность в смысловой иерархии на организацию времени всего жизненного процесса [1].

Цель исследования: выявление уровня влияния тайм-менеджмента на развитие волевых качеств личности студентов первых курсов. В нашем исследовании мы использовали опросник «Самооценка организованности» и метод изучения анализа продуктов деятельности «Хронометраж» (по Е.П. Ильину). По первой методике студентам предоставлялось 28 суждений. Если учащийся согласен с данным утверждением, он ставил плюс. При отрицательном отношении соответственно минус. Вопросы 2,6,9,13,16,23 и 26 служат для проверки искренности ответов. Если спрашиваемый отвечает «да» на все эти вопросы (кроме 19, где учитывается ответ «нет») и набирает 4 балла и более, то анкета обработке не подлежит. Чем больше сумма баллов, тем выше организованность отвечающего. По итогам проведенного опросника из 12 студентов 50% имеют высокую самооценку организованности, 30% - среднюю самооценку, 20% - низкую. В результате исследования мы получили подтверждение о необходимости развития волевых качеств у студентов-первокурсников, поскольку полученные итоговые цифры уровня развития свидетельствуют о среднем уровне волевых качеств обследуемых. Данный факт также был отмечен самими студентами, которые пришли к такому выводу исходя из анализов проведенной работы. Большинство студентов показали готовность к развитию новых качеств.

Вторая методика посвящалась изучению индивидуального хронометража студентов. Хронометраж - это изучение операций путем наблюдения и изучения затрат рабочего времени на выполнение отдельных, многократно повторяющихся с изготовлением каждой единицы продукции, элементов операции. В нашем исследовании был использован индивидуально – выборочный хронометраж. Студентам была дана инструкция в течении дня отслеживать продолжительность времени, затраченную на определенный вид деятельности. Данными видами деятельности являлись следующие пункты: сон, учеба, самостоятельная работа студента, питание, проезд, занятия по интересам, развлечение, пустое времяпровождение, посещение библиотеки. По итогам каждого дня проводился анализ потраченного времени. В конце недели студентами было подсчитано общее количество потраченного времени на каждый

вид деятельности, а также изучение процента потраченного в пустую времени. Из предложенных видов деятельности 70% студентов больше времени уделяют учебе, выполнению самостоятельной работы, занятиям по интересам, посещению библиотеки. 15% студентов – учебе, сну, развлечениям и 15% - пустому времяпровождению.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам: 1). В результате исследования получено подтверждение о необходимости развития волевых качеств у студентов – первокурсников. 2). В начале учебного года провести исследование с целью выявления уровня развития волевых качеств студентов. 3). Организовать и провести факультатив по таймменеджменту.

Литература:

[1]. Абульханова, К.А. Березина, Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.

[2]. Выготский Л.С. В шести томах. – М.: Педагогика, 1983. Т.3. – Гл. 12 Овладение собственным поведением.

[3]. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ У СТУДЕНТОВ

А.Н. Гуляева, В.А. Иванова, С.Н. Дмитриева

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема правильного питания студентов в научной литературе. Приводятся результаты проведенного исследования по изучению сформированности потребности в правильном питании у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: здоровое питание, рацион питания, формирование потребности в здоровом питании, режим питания.

THE FORMATION NEEDS OF HEALTHY EATING IN STUDENTS

A.N. Gulyaeva, V.A. Ivanova, S.N. Dmitrieva

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov,
Yakutsk, Russia

Abstract. In article the problem of healthy nutrition of students in scientific literature is considered. Results of the conducted research on studying of formation of need for healthy nutrition at student of pedagogical higher education institution are given.

Key words: healthy food, food allowance, formation of need for healthy food, diet.

Общепризнано, что питание влияет на здоровье, продолжительность жизни и работоспособность человека. В настоящее время актуальны вопросы здорового питания для детей и молодежи, находящихся в стадии активного физического и умственного развития. Формирование потребности у студентов в здоровом питании является основной задачей нашего общества.

Многие молодые люди не знают, как правильно питаться, и тем самым ослабляют свой иммунитет, подвергая организм опасности. Некоторые осознанно не придают смысла правильному питанию. Но ведь здоровое питание играет важнейшую роль в профилактике и лечении многих заболеваний, обеспечивает рост, жизнедеятельность и развитие человека. Студенческая пора - это перенапряжение, безденежье, нервы, недосыпание и, кажется, на этом фоне некогда думать о питании. А если неправильно питаться, наблюдается быстрая усталость, высокая переутомляемость, истощение, авитаминоз, частые головные боли, а также вероятность образование начальных стадий гастрита и язвы желудка. И в этом плане в группу риска, входят студенты.

Исходя из выше сказанного, мы пришли к выводу, что проблема правильного питания для студентов особо необходимо. Данной проблемой занимались известные исследователи, такие как А.И. Горшков, Г.Е. Егорова, Г.С. Решетников и др.

В трудах А.И. Горшкова рассматривается пищевая и биологическая ценность продуктов питания, а также основы

организации сбалансированного питания различных групп населения, а также пищевые отравления и их профилактика [1].

По мнению Г.С. Решетникова, студентам в возрасте 17-22 года для покрытия энергетических затрат и обеспечения высокой умственной работоспособности необходимо питаться не менее 4-5 раз в сутки с периодичностью в 3,5 – 4 часа. Распределение суточной калорийности рациона при 4 – разовом питании должно быть следующим: завтрак - 25%; второй завтрак-15%; обед-35%; ужин-25%; а суточный рацион питания должен составлять 2400-2500 ккал. При этом содержание жиров - 80-90 гр., белков-100-115 гр., углеводов-300-350гр. [3].

Г.Е. Егорова предлагает следующие варианты завтрака: каши из разных сортов зерна, бутерброд из цельнозернового хлеба с различными начинками, стакан простокваши, омлет, фруктовый, овощной салат, творога со сметаной, свежими фруктами. Обед: первое (рассольник, борщ, рыбный, говяжий, куриный, гороховый и т.д.), второе (гарниры с мясом), разные виды овощных салатов. Ужин: белковые(яйцо, кисломолочные продукты, куриная грудка), овощные салаты. Перекусы стакан кефира, фрукты, овощи, сухофрукты и т.д. в умеренных порциях [2].

С целью исследования сформированности потребности правильного питания нами проведено анкетирование среди студентов педагогического вуза. В анкетировании приняли участие 27 студентов. В анкете были следующие вопросы: 1. Соблюдаете ли вы режим питания. 41%, студентов соблюдают режим питания, 59% его нарушают; 2. Вы завтракаете? Завтракают - 45%; Нет не завтракаю-29%; Иногда завтракаю - 26%; 3. Перекусываете ли между завтраком и обедом? После второй пары перекусывают – 64%; не кушают-15%; по обстоятельствам перекусывают- 15% студентов; 4. Вы обедаете?- да- 60%; нет -18% ; иногда -22%; 5. Вы ужинаете? – да- 85%; нет – 10%; иногда- 5%; 6. Что вы едите на завтрак?- каша - 14%; бутерброд - 10%; омлет - 24% кисломолочные продукты - 19%; ГМО (батончики) - 21%; мучные - 22%; 7. Что вы едите на перекус? - ГМО- 33%; фрукты, овощи- 13%; мучные - 24%; кисломолочные продукты- 30%; 8. Что вы едите на обед?- первый второй и салат - 30%; только первый и салат- 25%; только второй и салат- 25% ; ГМО- 20%; 9. Что вы едите на ужин? - белковые-20%; гарниры с мясом-49%;

ГМО- 15%; овощи, фрукты-16%. Таким образом, результаты проведенного анкетирования показали, что 59% студентов нарушают режим питания, а 41% более - менее соблюдают правильное питание. Режим и рацион питания студентов педагогического института СВФУ не полностью соответствует рекомендуемым нормам, так как питание студентов не обеспечивает поступления в организм питательных веществ и витаминов, обеспечивающих высокий уровень умственной работоспособности.

На основе изучения научной литературы по проблеме и результатов проведенного анкетирования можно рекомендовать следующее:

1. Студентам необходимо соблюдать рациональный режим и рацион питания, что обеспечит необходимое поступление основных пищевых веществ согласно научно обоснованным рекомендациям и позволит сохранить высокий уровень физической и умственной работоспособности;

2. Надо питаться не менее 4-5 раз в сутки с периодичностью приема пищи 3,5- 4 часа. 3 основные и перекус.

3. Не нарушать режим приема пищи.

4. Рекомендуем на завтрак: овсяная каша, омлет, кисломолочные продукты, фрукты, бутерброды, соки. На обед: первое и второе, а также салат, хлеб. Компот или же стакан чая. На ужин: белковые пищи (омлет, куриная грудка, кисломолочные продукты, говядина и т.д), овощные салаты. На перекус желательно избегать от ГМО, мучного.

Литература:

[1]. Горшков А.И., Липатова О. В.: Гигиена питания. М.: Медицина, 1987. – 416 с.: ил.

[2]. Егорова Г.Е. Здоровье - путь к знаниям, красоте, счастливой семье и долголетию. Якутск, 2008. – 49 с.

[3]. Решетников Г. С. Гимнастика мужчины : о гимнастике, помогающей мужчинам укрепить здоровье. М.: Физкультура и спорт, 1986. – 112 с.

ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В.В. Шаханов

Владимирский юридический институт Федеральной службы
исполнения наказаний, Владимир, Россия

Аннотация. В статье анализируются мотивы обучающихся к учебной деятельности. В качестве одного из инструментов повышения мотивации учебной деятельности предлагается рассматривать жизнеутверждающую стратегию, которая, по мнению автора, является базисным явлением для многих психолого-педагогических состояний, явлений и процессов.

Ключевые слова: жизнеутверждающая стратегия, мотивация учебной деятельности, обучающиеся, ценность обучения.

OPTIMISTIC STRATEGY AS A TOOL OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

V.V. Shahanov

Vladimir law Institute of Federal service of execution of
punishments, Vladimir, Russia

Abstract. The article analyzes the motivations of students to educational activity. One of the tools to increase motivation of educational activities is proposed to consider life-affirming strategy which, according to the author's point, is a basic phenomenon for many psychological and pedagogical conditions of phenomena and processes.

Key words: life-affirming strategy, motivation of educational activity, students, learning value.

Наверное, каждый педагог сталкиваются с проблемой мотивации обучающихся к учебной деятельности. На этот счет существует множество рекомендаций психолого-педагогического характера, но «воз и ныне там». «Достучаться» до студентов и слушателей порой вообще невозможно. На этом фоне

исследование мотивации учебной деятельности продолжает оставаться актуальным.

Наш опыт педагогической деятельности показывает, что над мотивами развития у современных подростков зачастую доминируют мотивы выживания. Подростки не склонны смотреть далеко в будущее, для них важнее удовлетворение сиюминутных потребностей. Да и вектор поиска нуждается в корректировке. Проблему стараются в большинстве случаев разглядеть в подростке вместо того, чтобы внимательно посмотреть на себя. Насколько правильно выбрана методика преподнесения информации? Хотя порой складывается впечатление, что как-бы интересно вы не старались преподнести материал, все равно часть аудитории остается безразличной, отвлекается на различного рода раздражители.

Безусловно, нельзя забывать и о вещах более глобальных – внешних факторах. Ценность обучения, а значит и ее мотивационная составляющая, возрастает с ростом террористической угрозы. В террористические организации в основном вступают по убеждению, а значит, мотивационная палитра вербовщиков террористических организаций более богата и привлекательна. И только образованность может быть надежным заслоном в борьбе с терроризмом.

В качестве одного из инструментов мотивации учебной деятельности мы предлагаем рассмотреть жизнеутверждающую стратегию. Дело в том, что мотивационные маркеры необходимо накладывать на какую-то основу и желательно достаточно надежную. Здесь уместно вспомнить философское учение о базисе и надстройке. Полагаем, что жизнеутверждающую стратегию можно рассматривать как явление базисное. Она является фундаментальной основой для таких надстроечных явлений и процессов как формирование психологического портрета подростка, развития определенной жизненной ситуации, преодоления психической депривации и т.п.

Ключевым моментом жизнеутверждающей стратегии является прославление ценности жизни. Если подросток будет иметь четкие ориентиры, позволяющие понимать, *для чего жить*, тогда уже можно будет и подумать над тем, *как жить*. Мотивацию учебной деятельности следует рассматривать именно

с позиции «как жить». Без четкой установки на то, что жить нужно, теряют смысл любые мотивационные маркеры.

Жизнеутверждение - это не столько любовь к жизни (иначе это было бы жизнелюбие), сколько выработка способностей по повышению жизненного тонуса, потребности телесного существования в материальном мире, улучшению качества жизни, выработке устойчивых целевых установок и др.

Анализ классических подходов к определению понятия «жизнеутверждающий» ориентирует на определение, предложенное в словаре С.И. Ожегова: «жизнеутверждающий – проникнутый бодростью, оптимистическим отношением к жизни». Адаптация этого определения к потребностям педагогической науки с учетом ранее предложенных существенных признаков позволяет предположить, что под *жизнеутверждающей стратегией* следует понимать *принятие к использованию комплекса педагогических средств и методов, направленных на формирование способностей по выходу за рамки условностей, стереотипов, проявлению творчества, креативности, осуществления надситуативной деятельности и применение другого вида практик, в целях формирования оптимистичного отношения к жизни, повышению жизненного тонуса, потребности телесного существования в материальном мире, улучшению качества жизни, выработке устойчивых целевых установок.*

Мотивационная палитра должна быть сформирована с учетом международного опыта. Так, в Японии «одним из основных принципов обучения и воспитания является внушение ребенку идеи, что он всегда должен сравнивать себя с самим собой, а не с другими и стремиться стать лучше, чем был вчера, а не лучше, чем его сосед» [2;17]. Подобный подход очень хорошо сочетается с жизнеутверждением, так как люди изначально рождаются неравными и ориентация на определенный уровень может не только не подстегнуть, а породить отвращение к самосовершенствованию.

В целом педагогической наукой выработано достаточно много советов по формированию мотивации к учебной деятельности, и в связи с этим мы не ставили перед собой задачу их обобщения в рамках данной статьи. Мы хотели лишь

подчеркнуть, что вопрос их неэффективности при внешней обоснованности и привлекательности остается открытым и требует пристального внимания со стороны научного сообщества. Безусловно, привязка к жизнеутверждающей стратегии является лишь ступенькой к достижению прогресса в данном направлении.

Литература:

[1]. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, Мир и образование, 2009. – 736 с.

[2]. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ
ИНСПИРИРОВАНИЮ ЭКСТРЕМИЗМА В ДЕТСКО-
МОЛОДЁЖНУЮ СРЕДУ В СОВРЕМЕННЫХ
РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ**

Р.А. Андрианова

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО,
Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены анализ социально-педагогических проблем современной молодёжи и основные направления организации единого профилактического пространства с целью нейтрализации рисков инспирирования экстремизма в детско-молодёжную среду.

Ключевые слова: проявления экстремизма, противодействие проявлениям экстремизма, единое профилактическое пространство.

**THE BASIC TRENDS OF COUNTERACTION OF
EXTREMISM INSPIRATION TO THE YOUNG PEOPLE
ENVIRONMENT UNDER THE RUSSIAN PRESENT-DAY
CONDITIONS**

R.A. Andrianova

The Institute for the study of childhood, family and upbringing
RAO, Moscow, Russia

Abstract. The article analyses some socio-pedagogical problems of the up-to-date young people as well as the basic trends of the united

preventive space organization to neutralize risks of extremism inspiration to the young people environment.

Key words: extremism manifestations; counteraction of extremism manifestations; united preventive space.

Нейтрализация рисков инспирирования экстремизма в детско-молодёжную среду, противодействие проявлениям экстремизма являются важнейшими условиями обеспечения социальной безопасности современного российского общества. Существенным фактором актуальности противодействия влиянию террористических и экстремистских объединений, является и беспрецедентная активность запрещённой в Российской Федерации международной организации «ИГИЛ», направленной на вербовку в свои ряды подростков и молодых людей. В последние годы экстремисты значительно расширили границы воздействия на сознание подростков и молодёжи. Выступления националистов в московском районе Бирюлёво в сентябре 2013 г. наглядно показали, что экстремистские лидеры могут оперативно добиться культивирования межнациональной ненависти и вражды, активно используя Интернет-пространство.

Наши исследования в Москве и республике Башкортостан показали, что существенный дисбаланс между ожиданиями и реальностью ведет к деформации социальных ориентаций молодёжи, существенно затрудняет им реализацию своих позитивных жизненных стратегий. Значительная часть опрошенных нами молодых россиян (45%) практически лишена доступа к важным социальным ресурсам: к бесплатному образованию, к высокооплачиваемой работе, доступному жилью. Тревожной тенденцией является и тот факт, что большая часть молодых людей (72%) вынуждена работать не по той специальности, которую получили в процессе обучения. Современных молодых россиян условно можно разделить на две большие группы: учащаяся молодёжь (заняты учёбой в образовательных учреждениях) и незанятая молодёжь (в поисках достойной работы на протяжении нескольких лет после окончания учебного заведения). При этом, треть опрошенных нами молодых людей отметили, что мигранты занимают рабочие места, «развращают» работодателей, соглашаясь «работать за копейки».

Подобные убеждения создают благодатную почву для трансформации социальной напряженности в развитие экстремистских идей у подростков и молодёжи.

На наш взгляд, приоритетное направление нейтрализации рисков инспирирования экстремизма в детско-молодёжную среду – это оптимизация всех сфер их жизнедеятельности с самого раннего детства; просвещение о сущности, природе и опасности экстремизма; содействие позитивному и конструктивному межкультурному взаимодействию, гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений; своевременное пресечение деятельности экстремистских организаций; обеспечение информационной безопасной среды. Важнейшее превентивное направление – развитие социальной активности подрастающего поколения, вовлечение в позитивную деятельность детских и молодёжных общественных организаций, снижение деструктивного потенциала подростковых и молодёжных субкультур, которые могут стать структурами, формирующими и реализующими экстремистскую активность [1].

Значительный ресурс противодействия деструктивным явлениям заложен в социально-педагогической поддержке детей и молодёжи в реализации позитивных жизненных стратегий, которые включают социальные и личностные ориентации: получение качественного образования, стремление к профессиональному успеху и желаемому социальному статусу, стремление к созданию полноценной семьи и рождению, воспитанию детей. Безусловно, в особой помощи и поддержке нуждаются дети и молодые люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Межведомственное взаимодействие и социальное партнёрство различных социальных институтов с целью организации единого профилактического пространства: семьи, образовательных учреждений, учреждений культуры и дополнительного образования, общественных организаций – залог успешной нейтрализации рисков инспирирования экстремизма в детско-молодёжную среду. Необходима целенаправленная профессиональная подготовка специалистов для непрерывного социально-педагогического сопровождения подрастающего поколения с самого раннего детства, противодействия

проявлениям экстремизма, организации позитивного и конструктивного межкультурного взаимодействия детей и взрослых разных национальностей и вероисповеданий. Безусловно, опасно и недопустимо игнорировать риски инспирирования экстремизма в детско-молодёжную среду в современных условиях новых вызовов и угроз.

Литература:

[1]. Андрианова Р.А. Роль профессионалов социальной сферы в преодолении экстремизма в молодежной среде // Социальная педагогика в России. 2014. №6. С. 27-35.

[2]. Гукаленко О.В. Этнокультурный компонент в подготовке социальных педагогов современной России // Социальная педагогика в России. 2015. №1. С.41-48.

[3]. Назарова Е.И. Межнациональные отношения и адаптация мигрантов в столичном мегаполисе // Этносфера. 2009. № 3. С. 7.

**ВЛИЯНИЕ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

К.А. Аракелян

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования посвященного влиянию легио-конструирования на развитие младших школьников. Представлены результаты тестирования младших школьников, участвующих и не участвующих в психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: легио конструирование, развитие детей, педагогика, детское творчество.

**THE IMPACT OF A LEGO DESIGN ON THE DEVELOPMENT
OF YOUNGER STUDENTS**

A.K. Arakelyan

Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the research results of the influence of work on the lego engineering for younger school students. Presents the results of the testing of younger school students participating and not participating in the psycho-pedagogical research.

Key words: lego engineering, child development, pedagogy, children's creativity.

В трудах отечественных и зарубежных психологов проблеме развития младших школьников уделяется большое внимание. Разработке разнообразных аспектов развития младших школьников посвящены работы таких отечественных ученых как Е.С. Романова [7], Б. М. Абушкин [7], С.В. Львова [4], [5], [6], А.В. Иванов [2], О.Н. Комарова [3], Ю.В. Чельшева [8], Т.А. Шилова [9].

Ведущей деятельностью детей, младшего школьного возраста, является игровая деятельность. Играя, ребенок не только познает окружающий мир, но и выражает своё отношение к нему. Следовательно, использование конструктора Лего во внеурочной деятельности школьников, в рамках дополнительного образования, может благоприятно сказаться на развитии творческих способностей детей, логического мышления, умения анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений.

Для проведения занятий с первоклассниками, в рамках внеурочной образовательной деятельности, была создана программа дополнительного образования, которая апробируется в 2015-16 учебном году в ГБОУ Школа №15, школьном отделении №4. Цель программы: создание благоприятных условий для развития у детей первоначальных конструкторских умений, мышления и мелкой моторики.

Задачи программы:

1. Обеспечить комфортное самочувствие ребенка;
2. Развивать творческие способности и логическое мышление детей;
3. Развивать образное, техническое мышление и умение выразить свой замысел;
4. Развивать умения творчески подходить к решению задачи;
5. Развивать умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений.

Занятия по Лего-конструированию проводятся в следующих формах: 1. Конструирование по образцу – постройка по инструкции, изображению. Подходит для начинающих лего-конструкторов, которые еще только учатся собирать из конструктора Лего. 2. Конструирование по условиям – наглядных материалов нет, образец отсутствует. Задаются определенные условия, которым должны соответствовать творения детей. Данный вид проведения занятий, подходит для более опытных лего-конструкторов, которые уже ознакомились с возможностями конструктора Лего. 3. Конструирование по замыслу предполагает, что ребенок сам, без каких-либо ограничений, создаст образ будущего сооружения и воплотит с помощью деталей конструктора, имеющихся в его распоряжении. Этот тип конструирования лучше остальных развивает творческие способности.

С целью установления параметра креативности, среди детей, которые ходят на лего-конструирование, было проведено исследование. Были набраны две группы респондентов: 1. Первокласники, которые ходят на занятия по Лего-конструированию (экспериментальная группа). Объем выборки – 15 человек. 2. Первокласники, которые не ходят на занятия по Лего-конструированию. (Контрольная группа). Объем выборки – 15 человек. Для выявления параметра креативности, использовался тест творческого мышления Э. Торренса.

Ниже приведены результаты субтеста «Завершение фигуры». Ее цель: дорисовать десять незаконченных стимульных фигур. А так же придумать название к каждому рисунку. Обработка результатов всего теста предполагает оценку пяти показателей: «беглость», «оригинальность», «разработанность».

Результаты методики, среди детей, которые ходят на занятия по Лего-конструированию, соответствуют норме – 67%; 2 показателя выше, и 2 показателя ниже нормы – 27%; не соответствуют норме – 6%. Дети, которые не ходят на занятия по Лего-конструированию соответствуют норме – 67%; 2 показателя выше, и 2 показателя ниже нормы – 0%; не соответствуют норме – 33%.

Таким образом, до проведения программы значимых различий по уровню развития творческого мышления в группах не

наблюдается. В конце учебного года планируется повторная диагностика респондентов и доказательство значимости программы для творческого развития младших школьников.

Литература:

[1]. Беловол Е.В., Рушина М.А. Психологические особенности одаренности личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 26-34.

[2]. Иванов А.В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом. Учебное пособие. Перспектива. М., 2015.

[3]. Комарова О.Н. Проблема психологического и социального здоровья в современной психологии [Текст] / О.Н. Комарова // Человек: преступление и наказание. Рязань, 2009. № 1. С. 166-170.

[4]. Львова С.В. Взаимосвязь успеваемости и тревожности в младшем школьном возрасте // Социальное воспитание: системный подход: Сборник научных статей / Под ред. А.В. Иванова. М., 2016. С. 65-72.

[5]. Львова С.В. Педагогическая психология. Учебное пособие. Москва, МГПУ, 2010, 125с.

[6]. Львова С.В. Учебно-методическое пособие по возрастной психологии. Департамент образования г. Москвы, Гос. образоват. учреждение Моск. гор. пед. ун-т, Фак. психологии. Москва, 2006. – 66с.

[7]. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическое здоровье как фактор системной социализации школьников // Системная психология и социология. 2015. №1 (13). С.5-13

[8]. Чельшева Ю.В. Психолого-педагогическая сущность асоциального поведения несовершеннолетних // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 20. С. 121-125.

[9]. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков// Системная психология и социология. М., МГПУ, 2012. №5(1), С.85-91.

[10]. Шилова Т. А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении // Практ. пособ., 2005. Сер. Библиотека психолога образования (Изд. 2-е). С. 175.

[11]. Шилова Т.А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе// Системная психология и социология. 2011. №3. С 67-77.

ВЛИЯНИЕ СОГЛАСОВАННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА КОНФЛИКТОГЕННОСТЬ СУПРУГОВ

И.М. Рыбакина, А.В. Заикина

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье описаны результаты исследования семейных ценностей супругов и влияние их согласованности на конфликтность супругов.

Ключевые слова: семейные ценности, согласованность семейных ценностей, конфликтность.

THE INFLUENCE OF CONSISTENCY OF FAMILY VALUES ON THE CONFLICT POTENTIAL OF THE SPOUSES

I.M. Rybakina, A.V. Zaikina

Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article describes the results of a study of family values and the influence of spouses their agreement on the conflict potential spouses.

Key words: family values, consistency of family values, the conflict potential.

В современном мире стремительно преобразуются социальные условия. Изменения касаются всех сфер жизни личности, ее мировоззрения семейных ценностей, ускоряются темпы развития личности с притоком информации, с которым жизнедеятельность становится все интенсивнее. В связи с этим происходит смена семейных ценностей, возникновение конфликтности молодых супругов.

Необходимо разработать индивидуальный подход к изучению согласованности семейных ценностей, используя психологические технологии, которые были бы ориентированы на повышение уровня бесконфликтности личности супругов.

Успешное развитие иерархий семейных ценностей может оказать положительное влияние на развитие и формирования бесконфликтного поведения супругов. Фундамент формирования бесконфликтного супружества закладывается в семье. Значение семейного воспитания в современном мире возрастает с каждым годом, ведь ее представители отвечают за обеспечение семейных ценностей и бесконфликтного личностного развития и здоровья супругов как членов общества и бесконфликтной молодой семьи.

Проблемой психологии семейных отношений, семейных ценностей и конфликтогенностью занимались Л.Я. Гозман [2], Ю.Е. Алешина [1], С.Г. Шуман, Т.А. Шилова [4]. Можно предположить, что чем более согласована иерархия ценностей в супружеских парах, тем конструктивнее супруги урегулируют или решают возникающие конфликтные ситуации. *Объектом* исследования являлись семейные ценности и конфликтогенность супругов. *Предметом* исследования являлись психологические особенности согласованности семейных ценностей и конфликтогенности супругов. *Целью* исследования – являлось изучение влияния согласованности семейных ценностей на конфликтогенность супругов.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования, были сформулированы следующие задачи. Они состояли в осуществлении теоретического анализа проблемы семейных ценностей и супружеских конфликтов. В изучении особенностей поведения супружеских пар в конфликте, выявлении типов поведения в конфликтной ситуации; определении уровня конфликтогенности в супружеских парах; выявлении уровня согласованности семейных ценностей, в исследовании корреляции между поведением супругов в конфликтных ситуациях и степенью согласованности семейных ценностей.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы исследования были использованы следующие методики исследования: «Рольные ожидания партнеров» (РОП) Н. Волковой; тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной); опросник «Характер взаимоотношения супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана; личностный опросник Р. Кеттелла 13PF (сокращенный вариант); цифровой тест «Социотип» В. Мегель и А. Овчарова; методика

диагностики межличностных отношений Т.Лири. В исследовании приняли участие 100 супружеских пар в возрасте от 20 до 63 лет.

Для статистической обработки полученных результатов использовался метод рангового коэффициента корреляции Спирмена, который позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками. Признаками являлась степень согласованности семейных ценностей и тип супружеского конфликтного взаимодействия.

По результатам исследования супружеских пар, можно сделать вывод о том, что из 100 пар (200 человек) 34 человека в конфликтах проявляют соперничество; 48 человек – сотрудничество, 68 - компромисс; 32 человека – избегание, 18 - приспособление.

Всех испытуемых мы разделили на три группы. В первую группу вошло 17 пар, которые в конфликте предпочитают соперничество (А1), во вторую группу вошли те испытуемые (58 пар), которые выбрали тип поведения «сотрудничество» или «компромисс» (А2), и в третью группу вошли 25 пар, которые либо выбирают «избегание», либо «приспособление» (А3).

Таким образом, ценности могут одновременно являться и социальным, и индивидуальным феноменом. Ценности как индивидуальный феномен определяются обществом – воздействием нации, социальных и профессиональных слоев, в которых живет человек.

Литература:

[1]. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2. М.: Класс, 2004.

[2]. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы //Психологический журнал. 1991. №4.

[3]. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография. Москва: Издательство «Перо», 2015. 210 с.: ил.

[4]. Психология семейных отношений /Под.ред. Т.А. Шиловой, Н.А. Аксютенко. Хрестоматия. ГОУВПО, «МГУС». М., 2004. – 178 с.

[5]. Шилова Т.А. Волевая активность как фактор усиленной самореализации // Самореализация личности в межкультурном пространстве. Материалы международной научно-практической конференции, научный редактор С.И.Кудинов. 2012. С.113-119.

[6]. Шилова Т.А. Социальная психология личности в организации. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». Москва, 2010. С. 122.

[7]. Шилова Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе. Практ. пособие: [метод. пособие]. Москва, 2005. Сер. Библиотека психолога образования (2-е изд.). С.93.

СЕКЦИЯ 5. ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

ОБНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Е.С. Полякова

БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются принципы компетентностного подхода: общие для подготовки профессионала и специфические для подготовки преподавателей музыки и изобразительного искусства. Выявляется спецификация содержания и научно-методического обеспечения подготовки учителей образовательной области искусства.

Ключевые слова: компетентностный подход, принципы, компетенции, спецификация содержания.

UPDATING THE EDUCATIONAL STANDARDS OF TRAINING TEACHERS OF MUSIC AND FINE ARTS

E.S. Polyakova

BSPU named after M. Tank, Minsk, Belarus

Abstract. The article deals with the principles of competence approach: general training for professional and specific training of teachers of music and fine arts. Reveals specification content, scientific and methodological support of the training of teachers of educational art.

Key words: competence approach, principles, competence, specification content.

На современном этапе развития высшей школы возникла потребность подготовки будущих учителей образовательной области искусства к профессиональной деятельности в постоянно меняющихся социокультурных условиях, что обусловило существенные изменения в образовательных стандартах. Обновление образовательных стандартов опирается на культурологический и компетентностный подходы, конкретизирующийся в принципах: взаимосвязи образования с реальной профессиональной продуктивной деятельностью в школе, что предполагает получение специалистом компетенций, обеспечивающих творческую деятельность в избранном виде искусства и эффективность образовательного процесса; культуросообразности – определяющим педагогику как миссию «возделывания»; сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур как отражение разомкнутости, открытости и динамичности планетарной культуры; поликультурности (понимаемой в двух смыслах: как мультикультурность и как сочетание культуры различных направлений деятельности человека); аксиологического расширения личностных смыслов культурных феноменов; дополнительности, что дает возможность описания культурных феноменов языком различных наук; интеграции, обеспечивающим взаимосвязь дисциплин и их содержательную взаимообусловленность; диалогичности, обуславливающим самодвижения человека в поле культуры [1].

В контексте подготовки педагогических кадров к реализации компетентностного подхода в профессиональной деятельности принята следующая структура компетенций преподавателя образовательной области искусства: социально-личностные компетенции (базирующиеся на фундаменте личностных компетенций, сформированных в процесс получения общего

среднего образования) – совокупность знаний, умений, навыков, социально-личностных качеств, позволяющих личности сохранять здоровье, саморазвиваться, ставить цели и строить жизненные планы, занимать активную жизненную позицию, сохранять национальную, социально-групповую и профессиональную идентичность в поликультурном социуме; академические компетенции (в основе лежат метапредметные компетенции, сформированные в довузовском образовании) – совокупность универсальных (общеучебных, междисциплинарных, надпредметных) учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных), осваиваемых на базе одного, нескольких или всех учебных предметов и применяемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях; профессиональные компетенции (на основе предметных компетенций довузовского образования) – специфические для предметной области искусства знания, умения, навыки, личностно-профессиональные качества, способы деятельности по получению нового знания, его актуализации, трансформации, интерпретации и применению в учебных, учебно-проектных, социально-проектных и профессиональных педагогических ситуациях [2].

Следует отметить, что спецификация содержания подготовки музыкально-педагогических и художественно-педагогических кадров опирается на особенности художественной и музыкальной деятельности, непосредственно связанные с приоритетом эмоционального постижения искусства. Психологическими механизмами, обеспечивающими профессиональное становление специалиста, являются: интроспекция – двунаправленный процесс познания художественного произведения и самопознания субъекта; идентификация – осознание тождественности будущего учителя с художественной специальностью и педагогической профессией, эмоций художественного произведения с эмоциями субъектов деятельности; интерпретация – вариант авторского содержания, отражающий субъективные смыслы и объективное значение произведения искусства для субъекта художественной деятельности. Инновационные разработки особое внимание уделяют телесности восприятия искусства. Эстетические

переживания являются результатом духовно-телесной работы, симбиозом художественной фантазии и творческого воображения, определяющим полноценный сотворческий контакт личности с искусством [3].

В основе обновления содержания также лежит интеграция дисциплин (на основе междисциплинарности, интердисциплинарности и трансдисциплинарности) и тенденция к укрупнению дисциплин (объединение мелких курсов в единую дисциплину). Особую значимость приобретают метапредметные основы образовательного процесса – фундаментальные объекты, явления, понятия, категории, основополагающие для данной предметной области. Они обеспечивают качественную подготовку и «личное образовательное приращение» профессионала, состоящее из внутренних и внешних продуктов образовательной деятельности, которые могут диагностироваться (А.В.Хуторской) [4].

Литература:

[1]. Полякова Е.С. Компетентный подход в подготовке учителей образовательной области искусства // Теория и практика на психолого-педагогическая подготовка на специалиста в университетах: Сборник с научными докладами. – Ассоциация на профессорите от славянските страни (АПСС). В 2-х томах. Том първи. Габрово: Издателство «ЭКС-ПРЕС», 2015. С. 190–195.

[2]. Полякова Е.С. Проблемы профессиональной компетенции и подготовка учителя музыки // *Meninio ugdymo aktualijos*. 2004. № 3. С. 161- 169.

[3]. Рева В.П. Интонационно-телесные парадигмы музыкального восприятия // Актуальные проблемы педагогики искусства: сборник тезисов III Международной научно-практической конференции, 20–22 марта 2014 г. /под ред. В.П.Ревы. Могилев, МГУ им. А.А.Кулешова, 2014. С. 40–43.

[4]. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. М.: Владос, 2000. – 320 с.

МИССИЯ И ЗАДАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АНИМАТОРОВ КУЛЬТУРЫ

М. Матыевич

Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша

Аннотация. Статья представляет проблематику заданий предпринимаемых современными аниматорами культуры. Культурная анимация – это такая форма образовательной и культурной работы, ось которой составляет участник и его воздействию: его интересы, страсти, ценности и потребности. Учитывая эти факторы аниматор планирует свою деятельность таким образом, чтобы «сплачивать» группу, с которой работает и «раскрывать секреты других», т.е. предоставить участникам анимации возможность создания своих талантов путем деятельности в широко понимаемой культуре.

Ключевые слова: анимация культуры, аниматор, культурное образование, культурная деятельность, культурная демократия

MISSION END TASKS OF CONTEMPORARY CULTURAL ANIMATORS

M. Matyjewicz

University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

Abstract. The paper presents tasks of contemporary cultural animation. Animation is a form of educational and cultural work which axe is the person of participant and his interests, hobbies, values and needs. Due to these factors cultural animator plans his actions in order to “bond” the group and “discover the secrets of the others”, i.e. to enable the participant to find their own talents through actions placed in the culture.

Key words: cultural animations, animator, cultural education, cultural activities, cultural democracy

Стремление к творческой активности и использованию внутреннего потенциала, который, вероятно, есть у каждого индивида, является одним из основополагающих заданий

деятельности аниматоров культуры. Если целью анимации является создание такого положения для других людей, чтобы вместе с теми, кто это положение создает, они искали возможность активной самореализации в непосредственном культурном пространстве, аниматор кажется «необходимым условием» этого процесса. Миссия и задания современных культурных аниматоров должны быть контрапунктом для «деструктивного» (в сфере аксиологии, общества или образования) воздействия современной культуры главного течения, предоставляя ее участникам шанс вернуть баланс между культурным развитием и влиянием внешних факторов путем повышения их создания и развития культурной компетенции.

«Аниматор – по мнению Л. Остапа – это медиатор и посредник – между искусством и получателем, между наукой и теми, которые ее пользуют [не отождествляя аниматора с учителем]. Аниматор должен найти вдохновляющих людей из собственного фольклора и из другой культуры, пригласить их (...), чтобы поделились своим творчеством с другими (...) в течение мастерских встреч (...). Говоря на языке химии, аниматор является катализатором, а катализатор – это такое вещество, без присутствия которого другие вещества не входили бы в химическую реакцию или не реагировали бы столь быстро. Если катализаторы выступают в живых ячейках (...), тем более они и есть в общественной жизни и в культуре (...). Создается цепь культурных взаимодействий, которая объединяет людей и оживляет ситуацию» [1, С. 322].

Анимация не является образовательной системой, не отождествляется со стандартизированными, программированными действиями, реализованными в предназначенных для этого институтах. Анимация дает шанс ее участникам пережить «приключение», поощряет их к новым предприятиям, не навязанным и не контролируемым, а напротив – к свободной, творческой, независимой в плане программы, деятельности, соответствующей потребностям участников/потребителей. Этим «приключением» в анимации может быть просвещение участников занятий, что они не являются лишь потребителями культуры (что делает их в определенном смысле подчинёнными), но также ее активными творцами. Их надо убедить, что благодаря анимации

они могут выработать собственный уровень ее понимая, создания и участия в нее.

Если анимация – это «приключение», в этом «приключении» аниматор должен играть роль гида-сценариста, который своими действиями и позицией будет побуждать к участию и попытается создавать окружающую действительность таким образом, чтобы участники анимационных занятий ощущали себя комфортно и полностью в ней реализовались. Часто бывает, что говоря об аниматорах культуры, мы употребляем определение «строители мостов», имея в виду то, что они соединяют границы отдалённых пространственных миров, создавая переход там, где раньше его не было: между мечтами и возможностями их реализации, между внутренней страстью и творческим вовлечением, между памятью о прошлом и «путешествием в будущее», между группами, которых действительная встреча была до сих пор невозможной.

Согласно Б. Едлевской, «аниматор – следуя этимологии понятия – придает духу, мотивирует и побуждает к творческой активности (...), он сам является энтузиастом, а его энтузиазм заразителен. Стоимость его работы измеряется не тем, что он сам выдумает и совершит, а тем, что он может добыть «изнутри» других» [2, S. 37]. Если аниматор должен побуждать других к участию в культуре, ему надо быть ее участником. В анимационной деятельности аниматор всегда является участником: начало контакта и обстоятельства совместного творчества означает отмену руководства, аннулирование иерархии (людей, ценностей, значений) и позиции всеведущего, деления на учителей и учеников. Аниматор и группа, с которой он работает, являются участниками той же ситуации, создают сообщество, в котором у каждого есть право голоса и возможность внести что-то от себя, предложить свою идею, добавить свою часть. Поэтому работа аниматоров может одновременно создавать возможности и генерировать импульс для более широкого, чем до сих пор, участия в культуре, или в жизни локальной общности.

Современные аниматоры культуры должны начинать, организовать и распространять культуру и искусство в образовательных и культурных учреждениях, а также в локальной среде, формировать предпочтения, вкус и культурные интересы разных социальных групп и поддерживать любительское

артистическое творчество. «То, что создает суть анимационной деятельности – по мнению М. Кубецкой – описывает нарратив сконструированный теми же аниматорами, которые ставят перед собой цель изменять людей и мир вокруг них (...) а культура и искусство – это (...) прежде всего инструмент введения изменения на общественном уровне. (...) Если аниматор должен менять мир и работать с людьми, для людей и на людях – тогда его профессию надо воспринимать как профессию высокого риска, [потому, что] она обречена на огромную ответственность» [3, С. 40].

Миссией и доверием аниматоров культуры является тогда постоянное предприятие попыток найти эффективную, альтернативную для институциональной системы образования, дорогу развития культурного образования путем организации пространства и создания шанса развития креативной личности, восприимчивой в плане гуманитарных ценностей и проявляющей творческий потенциал (как в индивидуальном, так в социальном плане). Сосредоточив свое внимание на культуре, которая живет и развивается в каждом человеке – на культуре существования и становления, подтверждения своей идентичности – аниматоры стараются добраться до внутреннего мира переживаний индивида, чтобы на минуту приостановить его гонку за материальным и неосязаемым, которые складываются на затруднения повседневной жизни. Стараясь побуждать в индивидах и группах потребность переживать красоту контакта с искусством, аниматоры обращаются к вечным, универсальным нормам и культурным ценностям, способствуя таким образом культивированию традиции в культуре, т.е. сохранению сокровища и неисчерпаемого источника артистического наследия человечества.

Литература:

- [1]. Ostasz L. Elementy kulturoznawstwa, Olsztyn, 2000.
- [2]. Jedlewska B. Animator kultury – zawód przyszłości, w: Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych. Animacja – animator i jego kształcenie, K. Hrycyk (red.), Wrocław 2000.
- [3]. Kubecka M. Animator kultury – zawód czy sposób ulepszenia świata, „Respublica nowa” 2013, nr 21.

АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СПЕЦКУРСА «ПОЭЗИЯ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ»

С.М. Пинаев

Российский университет дружбы народов, Москва,
Россия

Аннотация. Актуальность данного спецкурса обусловлена, с одной стороны, ограниченностью вузовской программы по истории литературы Русского Зарубежья, с другой, интересом студентов к явлениям русской поэзии, в течение долгого времени скрытым от нас железным занавесом. В основу спецкурса было положено исследование произведений лучших представителей русской эмиграции первой, второй и третьей волны – Г. Иванова, М. Цветаевой, В. Набокова, И. Елагина, И. Бродского и других поэтов. Объектом внимания автора становятся основные направления развития литературы Русского Зарубежья, сквозные мотивы и символы в стихотворениях ведущих поэтов.

Ключевые слова: поэзия, эмиграция, символ, образ, мотив, стихотворение, история.

THE AUTHOR'S CONCEPT OF A SPECIAL COURSE «THE POETRY OF THE RUSSIAN DIASPORA»

S.M. Pinaev

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The main topic of this article is the author's conception of structure of the special course: Poetry of Russian emigration. The thing is that the university course of Russian foreign literature is too short but students want to know the most interesting works of Russian poetry which were for long time forbidden. The basis of this course is the investigation of poems of the best representatives of Russian emigration which passed three stages: G. Ivanov, M. Tsvetaeva, V. Nabokov, I. Elagin, I. Brodskiy etc. The author studies the main trends of Russian foreign literature, repeated motifs and symbols in the verse of these poets.

Key words: poetry, emigration, symbol, image, motive, verse, history.

Приступая к составлению программы курса, необходимо выявить социально-психологические истоки русской эмиграции и возникновения литературы подобного рода. Ещё в самой середине XIX века А.И. Герцен говорил об особом месте литературы и публицистики в жизни русского общества, считая, что литература у народа, не имеющего политической свободы – единственная трибуна, с высоты которой он может заставить услышать крик своего негодования, голос своей совести. Русская поэзия во все времена отличалась своей совестью; русскому поэту всегда было свойственно острое сознание своей ответственности за всё происходящее, ощущение «отсутствия воздуха», что, по мысли А. Блока, убило Пушкина. «Поэзия – это власть» - заявил однажды Осип Мандельштам. «Здесь за стихи убивают – знак неслыханного к ним уважения, потому что здесь ещё способны жить стихами». Неслучайно одна из магистральных тем русской поэзии – «тёмный жребий русского поэта», «авторские страшные права». Ощущение отсутствия воздуха, воздуха свободы, вынуждало честных, талантливых людей становиться эмигрантами.

А.И. Герцен не был первым русским писателем-эмигрантом; не был им и пресловутый В.С. Печерин, бежавший из николаевской России на Запад, воспевавший в начале 30-х годов позапрошлого века ненависть к отчизне, опирающуюся на жажду её разрушения и тем самым предвосхищающего «Всемирного денницу возрождения». По-существу, отмечает в своём предисловии к сборнику «Беседы в изгнании» профессор Мэрилендского университета Джон Глэд, «русская литература в изгнании началась значительно раньше, когда в шестнадцатом веке князь Андрей Курбский отправлял из Ливонии возмущённые письма Ивану Грозному, и в семнадцатом веке Григорий Котошихин написал в Швеции трактат “О России в царствование Алексея Михайловича”. Литературными изгнанниками России можно считать и так называемых внутренних эмигрантов, то есть писателей, находившихся в ссылке внутри Российской империи: протопопа Аввакума и таких писателей и критиков... как Александр Радищев, Александр Пушкин, Михаил Лермонтов, и

поэтов-декабристов Александра Бестужева-Марлинского, Петра Чаадаева и Вильгельма Кюхельбекера...» [1, с.7]. За свою антиправительственную поэму «Сашка» пострадал и был отдан в солдаты А.И. Полежаев. М.А. Волошин в поэме «Россия» пишет: «Пять виселиц на Кронверкской куртине / Рифмуют на Семёновском плацу, / Волы в Тифлис волочат “Грибоеду”, / Отправленного на смерть в Тегеран; / Гроб Пушкина ссылают под конвоем / На розвальнях в опальный монастырь; / Над трупом Лермонтова царь: “Собаке - / Собачья смерть” – придворным говорит; / Промозглым утром бледный Достоевский / Горит свечой, всходя на эшафот... / И всё тесней, всё гуще этот список...» М. Волошин, возможно, острее других, ощутил преемственность в судьбе русского поэта, неизбывность его жребия.

В августе 1921 года Россия понесла великую утрату. Умер (позднее И. Елагин скажет о нём «задохнулся») А. Блок. Был расстрелян Н. Гумилёв. Памяти этих двух поэтов М. Волошин посвятил стихотворение «На дне преисподней» (1922), в котором предсказал свою возможную судьбу и окончательно сделал выбор – навсегда остаться в России: «Доконает голод или злоба, / Но судьбы не изберу иной: / Умирать, так умирать с тобой, / И с тобой, как Лазарь, встать из гроба!» А спустя три года нечто подобное вырвалось и у Анны Ахматовой: «Так просто можно жизнь покинуть эту, / бездумно и безбольно догореть, / Но не дано российскому поэту / Такою светлой смертью умереть. / Всего верней свинец душе крылатой / Небесные откроет рубежи, / Иль хриплый ужас лапою косматой / Из сердца, как из губки, выжмет жизнь». Подобно Волошину, Ахматова отстранила соблазн оставить «край глухой, и грешный», выбрав чад российского пожара, не и отклонив ни единого удара судьбы.

Но был и другой выбор – чужбина. И те, кто предпочёл родине изгнание, ни в коем случае не заслуживают осуждения. Большинство из них, русских интеллигентов, не стали эмигрантами своей совести. «Художники, мыслители... вчерашние вожди и властители, писал в 1923 г. видный публицист и философ Ф.А. Степун, - духовные центры и практические организаторы внутренней жизни России... дезорганизованные и растерявшиеся, потерявшие веру в свой собственный голос, но не потерявшие

жажду быть набатом и благовестом, - вот те... ожесточённые, слепые, впустую воюющие, глубоко несчастные люди, которые одни только и заслуживают карающего названия эмигрантов...» [2, с. 367]. Впрочем «карающим» это словосочетание давно уже быть перестало. Да и само слово «эмиграция» утратила свой негативный эмоциональный оттенок, хотя и принято, выстраивая композицию курса, говорить о её первой, второй и третьей волне, посвящая большинство учебных часов творчеству представителей первой волны (Д. Мережковский, З. Гиппиус, И. Бунин, Вл. Ходасевич, Г. Иванов, М. Цветаева, В. Набоков и др.).

Пожалуй, не всё столь однозначно и в отношении эмигрантских настроений, охарактеризованных Степуном. «Слепые», «впустую воюющие», «печальные верстовые столбы, торчащие над собственным прошлым» - можем ли мы принять за абсолют эти определения применительно к перечисленным поэтам и прозаикам?.. Одних вынесли за рубеж события революционных дней, другие, после долгих колебаний, уехали позже. Разными были эмигрантские пути-дороги к той обетованной земле, которую М. Цветаева назвала «Молодая Русь за морем за синим», да и сама эта земля для многих не стала «обетованной», но общим было то, что, по словам Г. Адамовича, «сотни и тысячи русских людей в эти трагические для России годы использовали свои силы, дарования и ставшую их уделом свободу для творчества, которое бесследно развеяться в воздухе не могло и которое войдёт когда-нибудь в “золотой фонд” русской культуры!» [3, с.9]. И уже вошло. Знаменательным представляется тот факт, что поэзия Русского Зарубежья, по сути дела, начинается стихами будущего лауреата Нобелевской премии Ивана Бунина и достигает своего художественного апогея у лучшего представителя третьей волны эмиграции Иосифа Бродского, также лауреата Нобелевской премии.

При разработке спецкурса важно учитывать не только временные циклы (три волны, вызванные Октябрьской революцией, Второй Мировой войной и завершением «оттепели»), но и географию Зарубежной русской литературы. Она воистину обширна Русские стихи звучали в самых разных точках земного шара. На 1-м месте всё же стоит Париж. Но мы называем ещё Берлин, Рим, Ниццу, Прагу, Софию, Ригу, Прованс, Ревель, Сан-

Франциско, Рио-де-Жанейро, Шанхай, Харбин, Сидней... Думается, не случайно одной из ведущих тем в поэзии Русского Зарубежья является тема расколотости, расщеплённости современного человека во времени и пространстве, о чём, кстати, говорил лучший поэт второй волны эмиграции Иван Елагин: «Это не тема двойничества, не тема сожительства в одном теле двух душ, а тема разорванности одной души в двух мирах, в двух культурах, в двух пространствах, в прошлом и настоящем»: «Моё же местожительство / Я сам не знаю, где, / Летят, горя правительства / В бесовской чехарде! / ...Луна бросает промельки / Продрогшему стиху, / А я иду по проволоке под куполом вверху...» Проволока высокой строки, балансирование на которой, в сущности, и представляет собой ремесло поэта... Тёмная проволока стиха за чёрной проволокой тоталитарного режима – как это было знакомо поэтам-эмигрантам второй и третьей волны...

Эмиграция стала одним из вариантов, исторической модификацией «тёмного жребия» поэта, его «земного хождения по мукам» (Г. Иванов). Неслучайно тема эта оказалась сквозной в поэзии Русского Зарубежья. «Пора, мы уходим – ещё молодые, / со списком ещё не приснившихся снов, / с последним, чуть зримым сияньем России / на фосфорных рифмах последних стихов...» - вспоминаются пронзительные строки В. Набокова, который, подобно, Вл. Ходасевичу, М. Цветаевой, Г. Иванову и другим крупнейшим писателям эмиграции, выразил, с одной стороны, острую ностальгию по родине, с другой – абсурд русской истории, трагическую вину времени перед человеком. Стихотворение И. Елагина «Я сегодня прочитал за завтраком...» вошло в анналы как квинтэссенция русской поэзии XX века, заканчивающееся чуть ли не молитвой: «Господи, пошли нам долю лучшую, / Только я прошу тебя сперва! / Не забудь отнять у нас при случае / Авторские страшные права».

Неотъемлемое свойство трагедии – её катарсис, подъём духа и очищение. В судьбе поэта его эквивалентом может быть, выражаясь словами Георгия Иванова, благодарность Аду «За звёздный кров над головой» или, возможно, «слабый блеск» поэтической «короны» в «ночной синеве» чужбины, ощущение «безнадёжной надежды» на воскресение себя в стихах и своей

страны – в духе. В. Набоков писал в 1922 г.: «Всё это умерло, и всё же вдохновенье / волнуется во мне, сгораю и пою. / Родная, мёртвая, я чаю воскресенья / и жизнь грядущую твою!» Поэзия Русского Зарубежья впитала в себя традиции Серебряного века, в значительной степени став наследницей русского духовно-культурного ренессанса начала XX столетия.

Литература:

[1]. Глэд Д. Беседы в изгнании: Русское литературное зарубежье. М.: Кн. палата, 1991.

[2]. Степун Ф.А. Мысли о России // Современные записки (Париж). 1923. № 17.

[3]. Адамович Г.В. Вклад русской эмиграции в мировую культуру. Париж, 1961.

**КЛАССИКА И ДЖАЗ: К ПРОБЛЕМЕ РЕПЕРТУАРА
СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО
ЭСТРАДЫ»**

Н.В. Скрипниченко

Магнитогорская государственная консерватория (академия)
им. М.И. Глинки, Магнитогорск, Россия

Аннотация. В представленном материале дана попытка охватить наиболее интересные явления в современной музыкальной поп-культуре, получившие распространение на концертных выступлениях джазменов и позволяющие расширить педагогический репертуар студентов-эстрадников.

Ключевые слова: джаз, классика, жанры, фьюжн, репертуар, исполнительство.

**CLASSICAL MUSIC AND JAZZ: ON THE PROBLEM OF
THE REPERTOIRE OF STUDENTS OF THE DEPARTMENT
"MUSICAL POP ART"**

N.V. Skripnichenko

Magnitogorsk state Conservatory (Academy) named after M. I.
Glinka Magnitogorsk, Russia

Abstract. The article has given an attempt to cover the most interesting phenomena in contemporary pop music culture, widely spread in the jazz concert performances and expanding the repertoire of teaching students entertainer.

Key words: jazz, classical, genres, fusion repertoire, performing.

Современное культурное пространство за последние десятилетия значительно расширилось. Разные, казалось бы, несовместимые сферы музыкального искусства (классика, эстрада, фольклор, джаз и многие другие) соединились, образовав самостоятельные оригинальные жанровые сплавы.

Особенно активное развитие получили жанры джазового направления и поп-музыки, имевшие в начале XX века любительский уровень. Жизненная необходимость потребовала нового исполнительского качества, выхода на более высокий, профессиональный уровень. С этой целью в 60-х годах в дополнение к академическим музыкальным факультетам стали открываться эстрадно-джазовые, затронув как западную, так и советскую исполнительские школы.

Поэтапно к занятиям студентов джазовым исполнительством добавились такие дисциплины, как импровизация, ансамбль, а также предметы теоретического цикла. Всё это позволило сделать подготовку молодых музыкантов максимально полной и профессиональной. подготовить к предстоящему концертному исполнительству.

Программу джазовых пианистов поначалу составляли разнохарактерные джазовые пьесы, блюзы, баллады, а также расшифровки композиций больших мастеров. Начиная с 70-х годов стало обязательным включение в учебные программы студентов-эстрадников также произведений классических жанров XVII-XIX веков (этюды, соната, рондо, фантазия). Целесообразность этого решения в том, что исполнение классики с её строгой манерой дисциплинирует студента, способствует созданию у него крепкой технической базы.

В эти годы возникло такое интересное явление, как *фьюжн*. Он стал результатом не контраста, а взаимодействия джаза с разными стилями (рок, фолк, регги, металл, фанк, электронная и этническая музыка), что наделяет его целым комплексом новых

художественных возможностей, значительно расширив палитру джазовых форм.

Другую оригинальную группу произведений эстрадно-джазового направления представляют собой **классические жанры, выраженные джазовыми языковыми средствами**. Наибольшее распространение в получили миниатюры. В качестве примеров назовём Прелюдии А. Эшпая, Фантазию Л. Чижика, Экспромт Ю. Чугунова. В творческом багаже композиторов есть инструктивные жанры. К ним относятся шесть концертных этюдов Д. Крамера и восемь концертных этюдов Н. Капустина.

Не был обойдён вниманием авторов и жанр **вальса**. Он существует в мире джаза в виде отдельных номеров различных мюзиклов, а также в качестве самостоятельных тем-стандартов (Б. Эванс «Вальс для Дэйви», О. Питерсон «Лаурентийский вальс», Д. Брубек «Прихрамывающий вальс», Ю. Чугунов «Прощальный вальс»).

Все упомянутые жанры по своему складу гомофонны. Однако джазовые композиторы освоили и **полифонию**, обычно считавшуюся прерогативой классики (во многом это говорит об академическом обучении многих авторов). Диалог и соревнование, как принципы концертирования, рано проявились в джазе. Они были подготовлены антифонами и респонсорными жанрами в культуре американских негров. В практике рок-ансамблей широко применяется также имитирование – чередование мелодических фраз у голоса и инструментов, образуя соревнование солистов. Имеют место и такие имитационные приёмы, как каноны, характерные для вступлений или завершений джазовых пьес. Впечатляет и мастерство солистов рок-группы «Queen», которые построили центральный эпизод композиции «The Prophet's Song» в виде весьма продолжительной цепи вокальных канонов a' cappella.

Заинтересовали джазменов и чисто полифонические жанры – такие, как **инвенция** («изобретение») и **фуга**. Таковы, к примеру, «25 джазовых инвенций для фортепиано» М. Шмитца. Фуга же в целом сохранила сюжетную направленность и тональный план, но стала уступать классическому архетипу в плане содержательности. Джазовая фуга чаще является не формой, а жанром, состоящим из ряда имитационных разделов

(Дж. Ширинг «Не трогайте моего Баха», две фуги Ф. Петцгольца из цикла «Джазовые контрапункты», фуги Д. Паоло).

Фуга как жанр заинтересовала и отечественных джазовых композиторов. В их числе О. Горчаков — автор джазовой полифонической сюиты, С. Сон, создавший два тома джазовых прелюдий и фуг. Но всех их превзошёл российский пианист-виртуоз Н. Капустин, создавший, помимо ряда джазовых пьес, сонат и рапсодий также цикл из 24-х прелюдий и фуг. Эти сочинения можно характеризовать как сопряжение контрапункта с джазовой гармонией.

Во второй половине XX века взгляд джазовых музыкантов обратился к крупным сценическим жанрам: **опере, оперетте, балету**. Оперетта в условиях эстрадно-джазового языка превратилась в мюзикл, опера – в рок-оперу, при этом отчасти потеряв глубинность и серьёзный настрой, но обретя массового зрителя. Вслед за ними появились такие жанры, как рэг-опера, джаз-балет, джаз-симфония, джаз-оратория. Большинство из них содержат черты шоу как развлекательного представления.

Жанр **сюиты** долго не интересовал джазменов. Первой отечественной инструментальной сюитой стала Сюита для фортепиано с оркестром 1941 года А. Цфасмана. Первой же вокальной сюитой стал цикл Д. Тухманова «По волне моей памяти», созданный в 70-х годах. Одним из первых американских авторов, обратившихся к форме сюиты, стал Дюк Эллингтон. Его концерты духовной музыки (1962, 1968 гг.) являются вокально-инструментальными сюитами, оригинальность которых состоит в добавлении текстовых разделов. Их озвучивают негритянский хор и детский голос, сменяемые затем традиционными частями – вокально-инструментальными композициями.

Концерт – ещё один заимствованный из классики жанр, в котором господствует джазовый музыкальный язык. Одним из первых концертов такого рода стал «Чёрный концерт» И. Стравинского. Правда, позднее композитор признался, что всю партитуру, подражающую джазовому стилю, мог бы обменять на одну подлинную негритянскую песню. К жанру концерта для оркестра также относится Фантазия для струнных и фортепиано П. Розенблата.

Концерты для солиста с оркестром также имеют место в джазовом исполнительстве. Примером в европейском искусстве могут служить два Концерта для фортепиано и джаз-бэнда, созданные талантливым пианистом-виртуозом, основателем венского джаз-клуба «Fatty's saloon» Фр. Гульдой. Ещё одним автором концертного жанра является И. Райхельсон, создавший концерт для кларнета, струнных и джазовой группы (2005 г.) Нередко применял звучание типичных для джаза инструментов (электро-гитар) С. Слонимский, то сочетая, то сталкивая их с классическими инструментами. Нельзя не упомянуть и Н. Капустина – автора не только инструментальных пьес, но и трёх фортепианных концертов и Рапсодии. В них соединены приёмы джазового исполнительства с классическими формами. Один из этих концертов исполнялся в Петербурге в рамках филармонических абонементов «Концерты во фраках и джинсах» и «Джаз и арт-рок».

Всё сказанное позволяет утверждать, что современное музыкальное искусство постоянно развивается, обогащаясь новыми стилями, порождая при этом новые оригинальные произведения. Они могут входить как в программы зрелых, искушённых в искусстве концертирующих джазменов, так и в учебный репертуар студентов джазовых факультетов. Поэтому диапазон их применения так широк: от учебных аудиторий и студий до огромных залов и стадионов.

ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Л. Новиков, М.А. Рыбаков

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования психолингвистического потенциала современных моделей поликультурного образования в процессе языковой подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: поликультурное образование, межкультурная компетентность, языковая подготовка специалистов, многоязычие.

THE STUDY OF THE NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION

A.L. Novikov, M.A. Rybakov

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the possibility of using the psycholinguistic potential of the modern multicultural education models in the modern specialists' language training.

Key words: multicultural education, intercultural competence, language training of specialists, multilingualism.

Несмотря и вопреки усложнению международной социально-политической обстановки продолжается поиск стратегий оптимального межкультурного взаимодействия, которые будут обеспечивать создание глобального единства при сохранении национального своеобразия. Это находит отражение, с одной стороны, в принятии Европейским Союзом концепции многоязычия, предполагающей владение как минимум тремя языками, а с другой – в признании межкультурной компетентности одной из ключевых компетенций современного человека [5]. Очевидно, что формирование межкультурной компетентности не происходит «автоматически» при овладении навыками коммуникации на родном или иностранном языках, а требует специально организованного образовательного процесса [4]. При этом, при наличии богатейшего опыта преподавания иностранных языков, а также русского языка как иностранного, накопленного в российской системе образования [1; 3 и др.], на наш взгляд, в практике не всегда используются возможности современных моделей поликультурного образования. В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть возможности моделей поликультурного образования в контексте языковой подготовки современных специалистов.

Модели поликультурного образования принято классифицировать по разным основаниям [7; 9]. По ведущему методу выделяют *дидактические модели* (направлены на

понимание культуры через ее историю, изучение традиций, обычаев и т.п.) и *экспериментальные модели* (предполагают понимание культуры через собственный опыт взаимодействия – симуляционные и ролевые игры, решение проблемных ситуаций и т.п.). Считаем, что изучение иностранного языка может быть одним из аспектов как дидактических моделей (например, чтение литературы, просмотр фильмов, восприятие лекций на иностранном языке об особенностях культуры стран изучаемого языка), так и экспериментальных (свойственно для «активных» методов изучения языка через «погружение» в культуру).

Классификация по содержанию образования включает *культурно-специфичные модели* (направлены на изучение специфики определенной культуры, подготовку к взаимодействию с представителями данной культуры) и *общекультурные модели* (направлены на осознание культурной специфики человека и его поведения, специфики родной культуры и т.п.). Современные методики изучения иностранных языков, которые можно отнести к культурно-специфичным моделям, чаще всего предполагают знакомство с культурой изучаемого языка, ее традициями и обычаями, отдельными особенностями этикета и т.п. Однако, на наш взгляд, гораздо меньшее внимание уделяется (или совсем не уделяется) специфике невербальных аспектов взаимодействия в изучаемой культуре, в функционировании которых существуют значительные межкультурные различия [8]. Следовательно, можно предложить включить специальные разделы, посвященные невербальной коммуникации в учебные пособия по иностранным языкам, что будет способствовать решению важных задач поликультурного образования. Изучение родного языка (например, русского языка) в контексте родной и мировой культур может быть рассмотрено как возможность и основа для реализации *общекультурных моделей поликультурного образования*. Это тем более актуально в наше время, когда, по мнению многих исследователей, в современном российском обществе снижается требовательность к нормативности речи, появляется лингвистический нигилизм, растет функциональная неграмотность, падает уровень культуры речи, упрощается языковая практика и др. [6].

Еще одна классификация моделей поликультурного образования учитывает сферу достижения основных результатов: **когнитивно-ориентированные** (предполагают акцент на получении **знаний** о культурах и межкультурных различиях), **эмоционально-ориентированные** (направлены на трансформацию **установок** и **чувств** по отношению к другим культурам – например, предубеждений или тревоги), **поведенчески-ориентированные** (нацелены на формирование **умений** и **навыков** межкультурного взаимодействия). Аналогичные сферы достижения результатов можно рассмотреть и применительно к целям изучения иностранного языка – познание языка как системы и познание культуры через ее язык; формирование положительного отношения к изучаемому языку и культуре; овладение конкретными приемами вербального и невербального взаимодействия, свойственными изучаемой культуре.

Все описанные модели направлены, прежде всего, на развитие и формирование межкультурной компетентности (МКК), о которой в начале статьи говорилось как одной из ключевых компетенций современного человека и специалиста. Существуют различные подходы к определению данного феномена [2], но в большинстве случаев отмечается, что МКК предполагает как способность к личностному росту путем изучения и хорошего понимания различного культурного наследия и культурных ценностей, так и умение эффективно общаться и взаимодействовать с людьми, принадлежащим к различным культурным группам. Очевидно, что языковая подготовка современного специалиста (подразумевающая изучение как иностранного, так и родного языков), безусловно, является важнейшим аспектом формирования МКК.

Литература:

[1]. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007.

[2]. Гридунова М.В. Отечественные и зарубежные модели межкультурной компетентности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 31 (3). С. 127-133.

[3]. Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1992. № 1. С. 16.

[4]. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2010. № 1. С. 69-73.

[5]. Коротова И.А., Поляков Д.Д. Концепция многоязычия как стратегия языковой политики и иноязычного образования в Европе // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2015. № 1. С. 54-60.

[6]. Новиков А.Л., Рыбаков М.А. Функционирование русского языка: основные тенденции и их причины // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2011. № 4. С. 47-54.

[7]. Новикова И.А. К проблеме эффективности образовательных программ в сфере межкультурного взаимодействия // Высшее образование для XXI века. Психологические проблемы образования: Материалы X Международной научной конференции. М.: МосГУ, 2014. С.60-66.

[8]. Новикова И.А., Гридунова М.В. Особенности стереотипов о невербальной коммуникации и их роль в межэтническом взаимодействии российских и китайских студентов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2012. № 4. С.21-28.

[9]. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию. М.: Смысл, 1996. С. 167-184.

**НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Е.Б. Кужевская, Ю.С. Мамаева

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя,
Москва, Россия,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В настоящее время одной из главных целей обучения иностранному языку можно считать формирование вторичной языковой личности. А также при изучении иностранного языка следует опираться и на то общее, что имеют все языки на свете, будучи по определению средством общения.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, средство общения, речевые стратегии, экстраполяция на любой язык, кросс-культурные аспекты.

**SOME CONTEMPORARY ASPECTS OF
LINGUODIDACTICS AND METHODOLOGY OF FOREIGN
LANGUAGE TEACHING**

E.B. Kuzhevskaya, Y.S. Mamaeva

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
named after V. Y. Kikot, Moscow, Russia,
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Currently one of the main goals of teaching a foreign language can be considered the formation of the secondary language personality. And also the process of learning a foreign language should be based on the features, which all languages in the world, being means of communication by their definition, have in common.

Key words: secondary linguistic personality, a means of communication, conversation strategies, extrapolation to any language, cross-cultural aspects.

В современном мире, овладевающим все новыми формами и методами передачи и хранения информации, на первый план

выдвигается проблема взаимопонимания как главного результата человеческого общения; это предполагает более углубленный подход к процессу коммуникации, к изучению иностранного языка, как средства общения [2; 153].

В связи с этим учебная дисциплина «Иностранный язык» сталкивается с новыми вызовами.

Владение языком всегда означает способность принимать участие в реальном общении, и знание отдельных элементов языка, например, слов, отдельных предложений, отдельных звуков, не может относиться к понятию владения языком как средством общения.

Недостаточно просто богатого словарного запаса, необходимо знание культуры носителей языка, а также практика в различных ситуациях. Актуальной становится необходимость исследования адаптации к инокультурной среде, основанной не только на идее выработки единых новых ценностных стандартов, но и на идее взаимодействия уже существующих норм.

В настоящее время такое понятие, как вторичная языковая личность, рассматривается в качестве одной из центральных категорий в методике преподавания иностранного языка. И формирование такой личности можно считать одной из главных целей обучения иностранному языку [5].

Современный подход к языковому образованию предполагает не только развитие у учащихся умения пользоваться средствами общения (аудированием, говорением, чтением, письмом), но и: передачу ему внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимодействия; развитие в нем таких качеств, как толерантность, терпимость, способность к сопереживанию и др., которые позволяют ему осуществлять непосредственное (аудирование, говорение) и опосредованное (чтение, письмо) общение с представителями иных культур [3].

Таким образом, лингводидактика, а вместе с ней и методика, принимая концепт вторичной языковой личности, выдвигают идею переориентации системы обучения иностранному языку с процесса самого обучения на личность ученика как субъекта этой системы [1]. Отсюда обучение иностранному языку есть процесс личностного развития учащегося, развитие его социальных

качеств. Но также при изучении иностранного языка нужно опираться и на то общее, что имеют все языки на свете, будучи по определению средством общения. Т.е. каждый язык не только отражает культуру своего народа, его менталитет, являясь при таком рассмотрении явлением уникальным, свойственным только данному народу – носителю и создателю этого языка, но и имеет схожие черты с другими языками мира, будучи средством общения для определенного народа. Все языки имеют общую главную цель – быть инструментом вербального общения – и этот факт делает общими многие понятия, категории и функции языка. Что, в свою очередь, находит отражение в структуре языков, делая их и схожими определенным образом, какими бы различными они не казались при общем, поверхностном рассмотрении.

Так, например, важным элементом любой современной учебной программы по иностранному языку, в частности английскому языку, является обучение Речевым Стратегиям (*Conversation Strategies*). Они нацелены на поддержание хороших и плодотворных отношений между людьми, на достижение цели разговора, на предотвращение конфликта. А для этого, в свою очередь, необходимо знать и уметь создать уместный образец речевого поведения.

Составной частью Речевых Стратегий являются Стратегии Вежливости (*Strategies of Politeness*). Владение Стратегиями Вежливости, как разновидности Речевых Стратегий, помогает понять не только то, что собеседник сказал, но и то, что он подразумевал своим высказыванием. Использование этих стратегий в разговоре показывает уровень владения иностранным языком.

Впервые сформулированная в 1978 году *Теория Вежливости* (*The Politeness Theory*) П. Браун и С. Левинсоном [6] приобретает все большую важность. И важность эта прежде всего состоит в том, что утверждения этой теории могут быть экстраполированы на любой язык [4; 18]; сами создатели теории назвали свои принципы «Универсалии Вежливости». Браун-Левинсон приводят многочисленные примеры, как функционирует *The Politeness Theory* на английском и тамильском языках, специально взяв к рассмотрению такие разные, и в историческом, и географическом, и в лингвистическом смысле, языки.

Опираясь на положения данной теории русскоговорящие студенты, изучающие английский язык, могут увидеть параллели в выражении похожих идей на русском и английском языках, что поможет лучше понимать кросс-культурные аспекты и будет способствовать более глубокому изучению языка.

Литература:

[1]. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. Пособие для студентов линг. ун-ов и фак. ин.яз высш. пед. учеб. Заведений. 2 изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

[2]. Диденко В.Д., Кужевская Е.Б. Межкультурная коммуникация в сфере делового общения. Специфика социальных и профессиональных особенностей российского предпринимательства. // Вестник университета. 85 лет. 3(9) 2004 – М.: ГОУВПО Гос. Ун-т управления, 2004, С. 153-159.

[3]. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Издательство: М.: Издательство ЛКИ ISBN: 978-5-382-01071-7, 2010.

[4]. Кужевская Е.Б. Речевые стратегии как элемент программы «Деловой английский» (на примере стратегий вежливости) // Высшее образование для XXI века XII Международная научная конференция: Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе». Отв. ред. С. Ф. Щербак. Москва, 2015. С. 17-21.

[5]. Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Конференция. Иноязычное образование. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2003.

[6]. Brown & Levinson 1987. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

УЧЕТ ДИДАКТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Пушкина

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические факторы, являющиеся ключевыми факторами при обучении устному последовательному переводу в системе второго высшего образования и определяющие эффективную организацию образовательной деятельности.

Ключевые слова: дидактические факторы; обучение взрослых; интенсивное обучение; форма обучения; анализ и коррекция ошибок; приемы контроля.

DIDACTIC FACTORS IN CONSECUTIVE TRANSLATION TEACHING IN THE «SECOND DEGREE COURSE» SYLLABUS

A.V. Pushkina

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article reviews didactic factors which are considered to be the key factors in consecutive translation teaching in the "second degree course" syllabus and which deal with effective organization of the educational process.

Key words: didactic factors; adult learning; intensive teaching; forms of learning; error analysis and correction; testing techniques.

Дидактические факторы определяют параметры учебного процесса, а именно: продолжительность курса обучения, его интенсивность, анализ и коррекцию ошибок в учебном процессе, формы контроля, возможность самостоятельной работы учащихся.

Процесс обучения переводу характеризуется, прежде всего, принципами целенаправленности, организованности и осознанности. Принцип *целенаправленности* учебного процесса заключается в четкости определения конечной цели обучения, а именно – формирование профессиональной компетенции переводчика.

Принцип *организованности* учебного процесса означает четкое определение содержания обучения, распределение времени в соответствии со структурой содержания обучения. Формирование профессиональной личности устного переводчика и его профессиональной компетенции определяют содержание обучения устному переводу. Особую значимость для эффективной организации учебного процесса приобретает грамотное планирование занятий. Этапность усвоения материала, «адекватность» упражнений, постепенное развитие способностей – необходимые составляющие планирования учебного процесса. Планирование основано на учете различных факторов, характеризующих условия обучения:

1) Продолжительность курса обучения и форма обучения (дневное/вечернее обучение). Вечерняя форма обучения и ограниченная сетка часов в рамках существующей программы требует четкой ориентации студентов на будущую профессиональную деятельность с первых же занятий. Важно понимать, что обучение студентов ведется в вечернее время после трудового дня. В связи с этим следует обязательно учитывать уровень психического напряжения в конце рабочего дня, выносливость, способность переключаться с одного вида упражнения/деятельности на другой. Нам кажется вполне допустимой возможность иногда отойти от необходимой жесткости управления учебным процессом (соблюдения временных параметров, строгой последовательности выполнения упражнений) в силу некоторых психологических и физических факторов, вызванных не зависящими от обучаемых обстоятельствами.

2) Интенсивность курса обучения. Дефицит учебных часов влияет на интенсивность курса обучения и предполагает постоянный тренинг и состояние готовности, настроенности учащегося выполнять профессиональные задачи.

3) Анализ и коррекция переводческих ошибок в учебном процессе являются ключевым дидактическим моментом. Ошибки могут быть вызваны недостаточными лингвистическими знаниями, недостаточными экстралингвистическими знаниями, проблемами с памятью, неумением справляться со стрессовой ситуацией, неумением концентрироваться, боязнью публичного

выступления и т.д. Главное – исправление и предотвращение ошибок можно осуществлять посредством ряда коррекционных упражнений, направленных на устранение причин тех или иных ошибок.

4) Формы контроля в учебном процессе.

Различные виды контроля призваны выполнять диагностическую, корректирующую функции. Посредством промежуточных и итоговых видов контроля предоставляется возможность получить представление о достигнутых результатах обучения и выявить существующие недостатки в процессе обучения, что предполагает умение своевременно вносить коррективы в образовательный процесс, обеспечивающие достижение главной цели обучения. Однако педагогическая практика показывает, что не все студенты могут достичь необходимого уровня переводческой компетенции в области устного последовательного перевода. Так, принцип *осознанности* процесса обучения предполагает глубокое понимание обучающимися сущности профессиональной деятельности, которой предстоит овладеть, а также создание таких условий, при которых учащийся сознательно и активно усваивал учебный материал. Без хорошо спланированной и методически организованной самостоятельной работы достижение конечной цели обучения было бы затруднено. Максимальное использование самостоятельной работы студентов обусловлено также сжатыми сроками обучения. Именно принцип осознанности предполагает ориентацию студентов на активную самостоятельную работу во время всего учебного процесса, создание условий для самовыражения и саморазвития. Самообразование, например, без использования технических средств обучения заключается в изучении теоретических вопросов, расширении общеобразовательных знаний, пополнении языковых знаний, выполнении упражнений по развитию речевых и переводческих навыков с опорой на письменный текст. Самостоятельная работа на технических средствах во внеаудиторное время заключается в выполнении упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, самоконтроля студентов. При этом важно отметить, что работа выполняется в соответствии с индивидуальным темпом усвоения обучаемого.

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ

О.В. Таканова

РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье речь идет о критериях отбора содержания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Автор рассматривает такие необходимые для создания профессионально ориентирующего компонента содержания дисциплины понятия, как мотивированность и профессиональная ориентированность.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональная ориентированность, мотивированность, профессионально ориентирующий компонент содержания.

THE CONTENT OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" AS A BASIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION

O.V. Takanova

RGAU-MSHA named after K. A. Timiryazev, Moscow, Russia

Abstract. The present paper concentrates on the criteria for selecting the teaching content of the "Foreign Language" course taught in non-linguistic universities. The author considers such notions as work motivation and professional awareness in terms of their relevance and importance for designing a profession-orienting component of the course.

Key words: foreign language, professional awareness, motivation, profession-orienting component of teaching content.

Фундаментальность образования предполагает, что в неязыковом вузе иностранный язык – это не просто общеобразовательная дисциплина: знания, полученные студентами на занятиях по иностранному языку, способствовать формированию у студентов соответствующей профессиональной ориентированности.

Необходимо отметить, любая профессиональная деятельность предстает перед студентом в форме нормативно одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек "распредмечивает" нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности. Внутренней стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий.

Учитывая психологическую неустойчивость, противоречивость внутреннего мира подростков, перечисленные психологические механизмы необходимо учитывать в профориентационной работе со студентами, постоянно обеспечивая рост мотивированности студентов к избранной профессии. В свою очередь, под мотивированностью мы понимаем психическое состояние личности, возникающее перед началом деятельности, стимулирующее эту деятельность во время ее осуществления и характеризующееся постоянной направленностью сознания на ее выполнение [3].

Для определения профессиональной направленности как свойства личности предлагается использовать термин профессиональная ориентированность. Автор уточнил базовое определение [1; С. 221]: направленно актуализированное и сформированное состояние совокупности свойств, убеждений личности, выявленных и усиленных профессиональным образованием, воспитанием и опытом, которые определяют устойчивую потребность выполнения основной и сопряженной с ней деятельности и совершенствования профессионального мастерства, за счет включения в него таких элементов профессионального мировоззрения, как ценности и представления о профессиональной деятельности.

В результате исследования были определены критерии оценки сформированности профессиональной ориентированности студентов: положительная динамика индивидуального рейтинга профессионально значимых качеств личности; сформированность элементов профессионального мировоззрения, таких как ценности и представления о профессиональной деятельности; сформированность мотивированности как качества личности,

реализующегося, в частности, в наличии профессиональных планов на будущую деятельность.

Исходя из анализа вышеизложенных критериев, наиболее целесообразными мы считаем следующие требования к отбору профессионально ориентирующего компонента содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык»:

- когнитивная доступность – потенциальная возможность интериоризации студентами профессионально ориентирующих элементов содержания с учетом зоны ближайшего развития;

- эффективность и рациональность содержания для профессионального самоопределения, формирования профессионально значимых качеств личности, формирования профессионального мировоззрения и адаптации к особенностям профессиональной деятельности с учетом актуальных мотивов выбора профессии, основных потребностей, ценностных ориентаций студентов – обеспечение максимальных возможностей для формирования профессиональной ориентированности студентов при исключении всего второстепенного в содержании;

- валидность отбираемого нормативно-общекommunikативного и профессионально-дискурсивного материала – значимость и обоснованность в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации, возможно полно покрывающих все когнитивное поле формирования ориентированности.

При этом необходимо подчеркнуть, что профессионально ориентирующий компонент содержания общеобразовательных дисциплин выполняет связующую функцию между личностно-формирующим и профессионально-дискурсивным компонентами содержания общеобразовательной подготовки по аналогии с предложенной В.С. Ледневым [2;С. 152] схемой подразделения образования и его содержания на общее и специальное с выделением в особую отрасль их пересечения – политехнического образования. В свою очередь, это подразумевает подразделение социального и личного опыта выполнения различных видов деятельности в зависимости от степени их общности: виды деятельности, выполняемые всеми людьми, и виды специальной деятельности. Так и профессионально ориентирующий компонент содержания общеобразовательных дисциплин включает в себя две

части личностно-формирующую (общественная значимость труда) и профессионально-дискурсивную (особенности предстоящей профессиональной деятельности), способствуя таким образом профессионализации личности. До разработки нами данного инновационного связующего компонента личностно-формирующий и профессионально-дискурсивный компоненты содержания общеобразовательных дисциплин в неязыковом вузе были автономными, что не позволяло формировать профессиональную ориентированность студентов и подготовка не отвечала принципу профессиональной направленности.

Экспериментальная работа по проверке эффективности профессионально ориентирующего компонента содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» подтверждает, что данный компонент соответствует своей основной цели – формирование профессиональной ориентированности, так как содержит наиболее полную и, что особенно важно, недостающую студентам информацию о выбранной профессии. Благодаря тому, что данный компонент раскрывает исключительно положительные стороны профессиональной деятельности, у студентов уже на начальном этапе обучения формируется устойчивая ориентированность на профессию. В дальнейшем данная ориентированность будет демонстрировать только положительную динамику при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. Положительные результаты проведенного исследования, сочетание количественных и качественных методов анализа экспериментальных данных доказывают необходимость разработки профессионально ориентирующего компонента содержания других общеобразовательных дисциплин.

Литература:

- [1]. Ерегина С.В. Профессиональная ориентация студентов физкультурных вузов: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2006. – 443 с.
- [2]. Леднев В.С. Содержание образования. М., «Высшая школа», 1989. – 360 с.
- [3]. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. – 300 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А.М. Романова

Белорусский государственный технологический университет,
Минск, Беларусь

Аннотация. Развитие системы образования вызывает необходимость пересмотра содержания традиционных дисциплин, программ, методов обучения. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает владение им как средством устного и письменного общения в социально-бытовой, профессиональной и научной сферах.

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

A.M. Romanova

Belarusian state technological University, Minsk, Belarus

Abstract. The development of the education system calls for reviewing the content of traditional disciplines, programs, and teaching methods. Learning a foreign language at non-linguistic university implies the possessing it as a means of oral and written communication in social, professional, and scientific spheres.

Подготовку специалиста любого профиля сложно сегодня считать полной, если он не владеет техникой коммуникативного взаимодействия. Вы можете свободно говорить на двух-пяти иностранных языках, но доскональное владение одним языком может оказаться более ценным при попытке трудоустройства.

Развитие системы образования в условиях бурно меняющихся общественных отношений и политических укладов вызывает необходимость осмысления не только глобальных изменений в ней, но и пересмотра содержания традиционных дисциплин и их программ, методов обучения.

Основным документом, определяющим содержание, систему и объем знаний, которые должны получить студенты в процессе

обучения, выступает программа. Различают программы как типовые (для данной специальности), так и учебные (для данной специализации) [1]. Архитектоника учебных программ диктуется структурой учебного плана, лежащего в основе подготовки специалиста данного профиля, и должна подчиняться целям обучения и соответствовать законам педагогики [2].

Итак, существуют следующие принципы разработки учебных программ: научность; системность; достаточность; связь теории с практикой; всестороннее развитие в процессе обучения; непрерывность и преемственность обучения в высшей школе; нарастание трудности изучаемого материала и последовательность формирования системы знаний [5].

Если говорить о преподавании дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом ВУЗе, то представляется затруднительным создание учебников и учебных программ по каждой специализации. Выделим хорошо обозначенные структурой БГТУ три направления: химическая технология, лесной комплекс, экономика. Готовя студентов по любой специальности одного из этих направлений, мы должны, прежде всего, составить типовые программы и учебники по ним.

Обучение же говорению на изучаемом языке предполагает формирование у обучаемых коммуникативной компетенции посредством активных методов обучения.

Основываясь на том, что обучение иностранному языку в техническом вузе предполагает владение им как средством устного и письменного общения в социально-бытовой, профессиональной и научной сферах, можно выделить следующие основные уровни коммуникативной компетенции студентов: исходный, начальный, средний и профессионально-ориентированный, научный (начальный и продвинутый) [4].

В качестве примера можно привести ряд упражнений, способствующих развитию навыков коммуникативной компетенции и техники коммуникативного взаимодействия студентов на профессионально-ориентированных и научном уровнях.

Пример 1. По окончании изучения материала предложите обучаемым поставить имитированный рекламный ролик (например: «Silicon», «Metals and non-metals», «Foreign exchange

market», «Structure of bank»), используя лексику по исключительно пройденной теме. Сопоставьте получившееся с традиционным пересказом. Механическое заучивание текстов не развивает речевых навыков в отличие от подхода, включающего в работу мышление, а не механическую память.

Пример 2. Завершая работу со студентами на среднем профессионально-ориентированном уровне коммуникативной компетенции, предоставьте обучаемым возможность проверить глубину их знаний в игровой имитации «Синхронный переводчик». Приготовьте два плеера с аудиокассетами, составленный двумя студентами диалог по пройденному материалу с чередующимися английским и русским языками в вопросах и ответах. Один из обучаемых работает СП, а двое других беседуют между собой посредством только СП (т.к. услышать ответ или вопрос им мешает музыка, звучащая из наушников плееров). Собеседник, задав вопрос по-английски, надевает наушники и не слышит перевод посредника (СП) на русский язык. Отвечающий, выслушав переведенный СП вопрос, отвечает по-русски и надевает наушники. Собеседники снимают их только, когда СП обращается к ним с переводом очередного ответа или вопроса.

Исходя из изложенного, можно прийти к следующему заключению. В ходе обучения иностранному языку в техническом вузе было бы оправданно сфокусировать учебный процесс на развитии у обучаемых техники коммуникативного взаимодействия посредством комплексного применения активных методов обучения, создания современной учебной литературы.

Литература

[1]. Буга П.Г. Создание учебных книг для ВУЗов: Справочное пособие. М.: МГУ, 1993.

[2]. Основные требования к программам учебных курсов, спецкурсов и практики, учебникам и учебным пособиям// Белорусский государственный экономический университет. Мн., 1994.

[3]. Смирнова Я.И. Концепция глобально-ориентированной программы по экономике для студентов педагогического университета// Образовательные стандарты как основа создания

учебных планов-программ: Тез. докл. науч. конф., Рязань, 17-22 окт. 1994 г. Рязань, 1994. С. 67-69.

[4]. Хоменко С.А., Скалабан В.Ф. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции у студентов технических ВУЗов// Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе: Тез. докл. науч. конф., Минск, 23-25 ноября 1999 г. Мн., 1999. С. 164-166.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Т.Г. Попова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы научно-технического текста. Определяется состав стереотипных операторов методологического контекста. Выявляются функции методологического контекста.

Ключевые слова: Методологический аспект, онтологическое содержание, эпистемическая ситуация, операторы, новое знание.

METHODOLOGICAL BASES OF SCIENTIFIC-TECHNICAL TEXT

T.G. Popova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The manuscript elaborates on methodological basis of scientific-technical text. Stereotype operators of methodological context are defined. Functions of methodological context are considered.

Keywords: methodological aspect, ontological content, epistemic situation, operators, new knowledge.

Методология науки – это учение о методах и процедурах научной деятельности, а также раздел общей теории познания, в особенности теории научного познания (эпистемологии). Методологический аспект эпистемической ситуации [2]

характеризует познавательную деятельность со стороны способов получения, развития, обоснования и интерпретации научного знания. Как отмечает Е.А. Баженова, если онтологический аспект связан со знанием о мире, то содержание методологического аспекта заключается в «знании о знании» [1; 93]. Развертывание нового знания детерминируется основными этапами научно-познавательной деятельности, включающими экспликацию проблемной ситуации, формулирование идеи и гипотезы, аргументацию, констатацию вывода [3]. Данное содержание этапов познавательной деятельности выявляет своеобразный сюжет научно-технического текста.

Целеустановка методологического контекста связана с представлением способов получения, обоснования и развития нового знания. Денотат содержит методологию и механизмы познавательной деятельности [1]. Способ представления является дискретным, эксплицирующим познавательные действия и средства, направленные на решение проблемы; в основном на пространстве контекста нового знания.

Методологический аспект эпистемической ситуации характеризуется иерархической организацией, в которой высший уровень занимает философская методология как теория всеобщего, ориентированная на создание единой картины мира. Второй уровень включает общенаучную методологию, которая объединяет методы, принципы и формы исследования в различных областях науки. К третьему уровню относится специально-научная методология – совокупность исследовательских процедур, применяемых в конкретной отрасли знания. Четвертый уровень методологии представлен конкретными методиками исследования, используемыми для решения познавательных задач определенного типа.

Методологический контекст представляет собой дискретную речевую структуру, объединяющую разноуровневые единицы, которые в контексте научного произведения репрезентируют содержание методологического аспекта эпистемической ситуации.

Анализ конкретного материала показывает, что описание содержания того или иного субтекста неизбежно требует расчленения целостной структуры текстовой ткани, поскольку в

реальном контексте произведения контексты взаимодействуют и переплетаются.

Контекст нового знания теснейшим образом связан с методологическим контекстом, назначение которого – сознательная категориальная концептуализация предмета и метода исследования, экспликация перспективы и парадигмы изучения объекта и принципов изложения. Дискретный по форме текстуализации методологический контекст своими единицами инкрустирует весь текст, обеспечивая представление содержащейся в нем информации именно как научного знания и репрезентируя методы, способы и пути получения, развития и обоснования нового знания.

Состав стереотипных операторов методологического контекста включает существительные – научно-философские понятия, являющиеся исходным пунктом для различных наук: *materia, sustancia, forma, regularidad, continuidad, deducción, inducción, elemento, sistema, norma, objeto, objetivo*. Состав стереотипных операторов методологического контекста включает существительные, которые означают базовые научно-технические понятия: *investigación, ciencia, estudio, clasificación, práctica, análisis, hipótesis, principio*.

Состав стереотипных операторов методологического контекста включает глаголы и их синтаксические дериваты, обозначающие ментальные действия субъекта по отношению к предмету исследования: *analizar (hacer el análisis), estudiar (realizar el estudio), investigar (hacer la investigación), describir*; атрибутивные словосочетания методологического характера: *análisis complejo, características funcionales, los rasgos principales*.

Методологический контекст выполняет важную коммуникативную функцию: его операторы, инкрустирующие всю текстовую ткань, выполняют роль своеобразных смысловых вех на пути от незнания к знанию. Эта функция методологического контекста становится особенно актуальной для речевого выражения эвристического этапа доказательства гипотезы, требующего экспликации приемов и стратегии аргументации, объяснений, процедур обоснования понятий и способов их развития.

Таким образом, методологический контекст, формируя метакогнитивную оболочку онтологического содержания, придает информации текста легитимный статус научного знания, репрезентирует методы его получения, развития и обоснования, членит научное содержание на кванты смысла, обеспечивая композиционно-смысловую упорядоченность произведения.

Литература:

[1]. Баженова Е.А. Научный текст в аспекте политекстуальности. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. - 269 с.

[2]. Котюрова М.П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста: Функционально-стилистический аспект. Красноярск, 1988. – 171 с.

[3]. Попова Т.Г. Жанрово-стилистическая организация испанского научно-технического текста. Германия: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 280с..

[4]. Попова Т.Г. Лексический состав испанского научно-технического текста. Москва: Изд-во, 2010. – 150с..

**ДИЗАЙН – ИННОВАЦИОННАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ
XXI ВЕКА**

Д.Г. Ткач

Московский государственный университет дизайна и технологии, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и характерные примеры организации подготовки дизайнеров во Франции во взаимосвязи с особенностями профессии дизайнера и повсеместно возрастающим спросом на специалистов данного профиля.

Ключевые слова: креативность, дизайн, художественное творчество, инновации, Франция.

**DESIGN INNOVATIVE SPECIALTY OF THE XXI
CENTURY**

D.G. Tkach

Moscow state University of design and technology, Moscow,
Russia

Abstract. The article discusses the features and specific examples of the designers training in France in connection with the peculiarities of the designer profession and growing demand for specialists in this profile.

Key words: creativity, design, artistic creativity, innovation, France.

В глобальном соревновании XXI века новые направления развития науки и техники все чаще соприкасаются с методологией творчества, относящейся к сфере искусства. Общим понятием, объединяющим сферы науки и искусства, а также и сферу образования, является понятие креативности, понимаемое как способность к творческой деятельности, не ограниченная формальными рамками конкретной специальности, профессии или образовательной программы. В современную эпоху повсеместная востребованность креативности обусловлена постоянно усиливающейся в условиях глобализации конкуренцией, что побуждает производителей во всем мире искать новые возможности повышения привлекательности своей продукции на рынках товаров и услуг. Еще в 2009г., объявленном ЕС «Европейским годом креативности и инноваций», в европейских странах прошли мероприятия, общим лозунгом которых был призыв к молодежи «Придумывать, создавать, вводить новшества!» [2]. Было рекомендовано расширить объем художественного воспитания в средней школе с упором на развитие воображения и креативности. В высшей школе ряда европейских стран в экспериментальном порядке начали вводиться образовательные программы, в содержании которых сочетаются подходы, свойственные для таких разнородных направлений подготовки, как фундаментальные науки, технологии и искусства. Наиболее отчетливо эта тенденция проявляется при подготовке специалистов в области дизайна, для которой особенно характерно сочетание креативно-творческого, инструментально-прикладного и аналитического подходов. Общеизвестно, что одним из мировых лидеров в области дизайна, особенно в сфере моды и текстильного производства, является Франция, и поэтому

особого внимания заслуживает опыт этой страны в подготовке специалистов соответствующего профиля.

Французское Агентство по продвижению промышленного творчества (Agence pour la Promotion de la Creation Industrielle – A.P.C.I.) предлагает следующее общее определение дизайна: «дизайн – это творческая деятельность, имеющая целью представлять многочисленные грани качества объектов, процессов, сервисных услуг и систем, в которые они интегрированы в течение жизни. Вот почему он является главным фактором инновационной гуманизации технологий и главным двигателем экономических и культурных обменов» [1]. Перечисляются основные функции дизайна. Среди них: следить за защитой окружающей среды и ее постоянным осуществлением в мировом масштабе (глобальная этика); обеспечивать преимущества и расширяющуюся свободу человеческому сообществу (социальная этика); продвигать культурное разнообразие перед лицом глобализации (культурная этика); придавать продуктам, службам и системам такие формы, которые средствами семиотики эстетически адекватно выражают присущую им сложность».

Дизайн определяется как «деятельность, объединяющая в себе широкий спектр профессий, в которых производство, сервисные службы, графическое оформление, архитектура интерьера играют существенную роль» [1]. Чтобы стать дизайнером, сочетающим в себе «качества художника и инженера», недостаточно быть «гениальным всезнайкой». Необходимо «учитывать экономические реальности, удовлетворять запросы клиентов, владеть самыми передовыми технологиями», - так определяет своеобразие данной профессии французский справочник видов художественной подготовки, изданный при содействии Министерства образования и Министерства культуры Франции с целью профессиональной ориентации выпускников средних школ [3]. Дизайнеры, «почти неизвестные публике всего несколько лет назад, в настоящее время все более закрепляются на рынке труда и становятся все более представленными в повседневной жизни» [3].

Во Франции в области дизайна специализируются около 150 учебных заведений разного уровня. Из них более двух третей –

учебные заведения, готовящие специалистов среднего звена и квалифицированных исполнителей. Более 30 из них являются вузами и осуществляют подготовку дипломированных дизайнеров по следующим основным специализациям [1]: дизайн объекта (предметный дизайн); дизайн мебели и интерьера; дизайн пространства и среды; графический дизайн.

Дизайн как область человеческой деятельности находится в настоящий момент на подъеме, и участие дизайнеров разворачивается во всех социально-экономических сферах, причем особый рост наблюдается в сервисных службах и в сфере управления. Особенности профессионального назначения дизайнера и возрастание его значимости в структуре занятости должны в полной мере учитываться в процессе подготовки специалистов соответствующего профиля.

Литература:

[1]. Agence pour la Promotion de la Creation Industrielle – A.P.C.I. <http://www.apci.asso.fr>

[2]. Creativity and Innovation/ European year 2009 <http://www.create2009.europa.eu>.

[3]. Profilculture-formation, guide et annuaire des formations des arts, de la culture et de la communication <http://www.profilculture-formation.com/>

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К КУЛЬТУРНО-
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

С.А. Морозова

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

Аннотация. В статье автор рассматривает музыкально-педагогическую подготовку социальных педагогов к культурно-просветительской деятельности. Раскрывается содержание этапов процесса музыкально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: профессиональное образование, социальный педагог, музыкально-педагогическая подготовка,

культурно-просветительская деятельность, культурно-досуговая деятельность.

MUSICAL-PEDAGOGICAL PREPARATION OF SOCIAL EDUCATORS FOR CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

S.A. Morozova

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd,
Russia

Abstract. In the article the author dwells on the musical and pedagogical training of teachers for social cultural and educational activities. It goes about stages of musical and pedagogical training process.

Key words: professional education, social educator, musical and pedagogical training, cultural and educational activities, cultural and leisure activities.

Современная ситуация, сложившаяся в системе высшего образования, выдвигает новые требования к подготовке будущего социального педагога, способного организовывать культурно-просветительскую деятельность. В соответствии с ФГОС высшего профессионального образования по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (от 14 декабря 2015 года) будущему социальному педагогу необходимо овладеть общепрофессиональной компетенцией: готовностью использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7) [2].

В работах современных исследователей (З.А. Аксютинной, В.Н. Ефименко, Р.У. Арифудиной, М.Л. Солдатенковой, О.Н. Хахловой и др.) раскрываются различные аспекты подготовки социального педагога к профессиональной деятельности: работа с молодежью, с подростками, с семьей, подготовку социального педагога к профессионально-творческой деятельности, к организации культурно-досуговой деятельности и т.д. К сожалению, рассмотрению проблемы подготовки будущего

социального педагога к культурно-просветительской деятельности не уделяется должного внимания в работах ученых.

Изучая в своем исследовании сущностные характеристики культурно-просветительской деятельности, мы пришли к выводу, что культурно-просветительская деятельность педагога – деятельность, устремляющая субъектов образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей) к постижению материальных и духовных ценностей культуры, рождающая совместные культурные потребности и интересы, результатом которой будет выступать процесс самосовершенствования воспитывающих взрослых и детей [1; 25]. В качестве ведущего средства подготовки будущего социального педагога к культурно-просветительской деятельности мы определили музыкальную деятельность, так как она обладает наибольшим потенциалом в развитии эмоциональной сферы педагога, а взаимодействие с ребенком на основе музыкальных произведений помогут наладить с ним контакт, почувствовать его внутренний мир.

В ходе обучения будущих социальных педагогов в ВГСПУ мы организовали процесс музыкально-педагогической подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности. Музыкально-педагогическая подготовка социальных педагогов к культурно-просветительской деятельности осуществляется в рамках изучения курса по выбору «Теория и практика музыкального творчества», дисциплины «Методика организации культурно-досуговой деятельности», а также во внеучебной и научно-исследовательской деятельности. Данный процесс состоит из нескольких этапов.

На первом этапе мы включали задания способствующие осознанию и пониманию значения музыкального искусства в будущей профессиональной деятельности социального педагога, а также задания направленные на развитие способности бакалавров размышлять о музыке. На лекциях студенты знакомились с понятиями «музыка», «творчество», «музыкальное творчество», «культурно-досуговая деятельность», «культурно-просветительская деятельность», размышляли о значении музыкального искусства в развитии личности учащихся, знакомились с возможностями музыки в процессе взаимодействия с детьми и с их родителями. На занятиях мы использовали

просмотры документальных и художественных фильмов с последующим их обсуждением в форме дискуссии, написания эссе, предлагали создать «Дневник впечатлений», целью которого являлось осознание студентами ценности наблюдения за природой, людьми, собой (своими ощущениями, чувствами) и точно подобрать под свои ощущения музыку.

На втором этапе студентам были предложены задания способствующие развитию музыкального восприятия студентов, включающие в себя определение характера музыки, оценку своих ощущений, чувств от услышанного музыкального произведения.

Третий этап данной подготовки был направлен на формирование у бакалавров умения разрабатывать и организовывать беседы о музыке и средствами музыки, развитие их творческих способностей в различных видах музыкального творчества.

Четвертый этап способствовал выработке у бакалавров практических навыков проектирования встреч с родителями по предложенному им материалу, после чего осуществлялась разработка мероприятия для родительского университета. Результатом данной работы стала реализация проекта встречи в родительском университете по теме «Музыкальная нить поколений».

Во внеучебной деятельности будущие социальные педагоги принимают активное участие в международных фестивалях, педагогических чтениях, в рамках которых они создают и реализовывают проекты, посвященные проблемам семейного воспитания; участвуют во встречах в родительском университете, художественном салоне. Научно-исследовательская деятельность осуществляется в ходе написания курсовых и бакалаврских работ, связанных с изучением проблем организации культурно-досуговой деятельности с детьми и молодежью, рассмотрением возможностей музыкального искусства в социально-педагогических процессах: поддержке, реабилитации, адаптации и др.

Таким образом, музыкально-педагогическая подготовка будущих социальных педагогов к культурно-просветительской деятельности является важным процессом формирования важнейших личностных качеств и профессиональных

компетенций специалистов. Она позволяет расширить возможности социально-педагогической работы и найти кратчайшие пути к взаимодействию с субъектами профессиональной деятельности социального педагога.

Литература:

[1]. Морозова С.А. Сущностные характеристики культурно-просветительской деятельности учителя начальных классов/ Известия ВГПУ. №6 (101) 2015. С.21-27.

[2].Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. <http://минобрнауки.рф>.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КОМПОЗИТОРОВ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЗГЛЯДОВ
СЕРГЕЯ СЛОНИМСКОГО: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Е.Н. Коновальчик

Магнитогорская государственная консерватория (академия)
имени М. И. Глинки, Магнитогорск, Россия

Аннотация. В статье в историческом ракурсе дается обзор педагогических принципов нескольких поколений композиторов Петербурга сквозь призму взглядов академика, профессора, преподавателя по классу композиции Санкт-Петербургской консерватории Сергея Слонимского.

Ключевые слова: Санкт-Петербург, композиция, сочинение, педагогика, традиции, индивидуальность, свобода творчества.

**PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF COMPOSERS OF
SAINT PETERSBURG IN THE LIGHT OF VIEWS OF SERGEI
SLONIMSKY: HISTORY AND PERSPECTIVES**

E.N. Konovalchik

Magnitogorsk State Conservatory (Academy) named after M.I. Glinka,
Magnitogorsk, Russia

Abstract. The article provides an overview of the historical perspective of teaching the principles of several generations of

composers of St. Petersburg in the light of the views of the academician, professor, teacher on composition class of the St. Petersburg Conservatory, Sergei Slonimsky.

Key words: Saint Petersburg, composition, writing, education, tradition, individuality, freedom of creativity.

Какие вопросы волнуют тех, кто радеет всей душой за образование наших будущих специалистов? Какие трудности встают на пути преподавателей (как начинающих, так и маститых); какие перспективы им видны и какой дорогой следовать их коллегам и преемникам?

Современный композитор-классик Сергей Слонимский в книге «Заметки о композиторских школах Петербурга XX века» предпринял попытку обозреть личности и творческие методы своих учителей и старших коллег. Задачей данной работы, опирающейся на «Заметки» С. Слонимского, стало выявление в различных педагогических методах и приемах петербуржцев наиболее близких творческой индивидуальности самого С. Слонимского.

Для любой системы образования вечно актуальна проблема соотношения *традиций и новаторства*. В связи с этим Сергей Михайлович взволнованно и очень детально размышляет о корнях петербургской системы композиторского образования — об «учителе учителей» **М. А. Балакиреве** и его методах «свободного» сочинения и о **Н. А. Римском-Корсакове**, создателе иной системы обучения, укрепившейся в недрах Петербургской консерватории и ставшей ее корневой традицией.

Композиторы следующих поколений, как правило, идут одной из дорог, предложенных Балакиревым и Римским-Корсаковым, или создают свои традиции.

Максимилиан Штейнберг оказался главой группы, придерживавшихся корсаковской, традиционной системы консерваторского обучения. Как и Римский-Корсаков, например, он требовал приносить на урок четкие ноты, в которых каждый такт был доработан. Слонимский убежден, что необходимо в полной мере вернуть штейнберговскую уважительную требовательность к современным ученикам.

Новатор **Владимир Щербачёв**, ученик Штейнберга, но последователь Балакирева, с первого же курса консерватории ввел свободное сочинение и возглавил группу педагогов, смело обновивших методику преподавания гармонии (Тюлин), полифонии (Кушнарёв), создавших курс мелодики (Рязанов). Тем самым они вступили в конфронтацию с коллегами-корсаковцами.

Должны ли курсы теоретических дисциплин предшествовать курсу свободного сочинения или им идти параллельно? – этот давний спор штейнберговцев и щербачёвцев не окончен и никогда не окончится вполне, считает Слонимский.

Феодосий Рубцов, воспитанник Штейнберга, давал студентам задания на свободную обработку народных напевов, чем «предоставил нам ту неожиданную, невиданную в те времена свободу творчества, которая помогала искать собственный музыкальный язык» [3;25]. **Николай Успенский** в курсе полифонии «учил, по сути, знаменному распеву и подголосочному складу, даже гетерофонному» (из личной беседы). Как признался Сергей Михайлович, «эти два педагога (Рубцов и Успенский) дали мне очень много, даже больше, чем педагоги по композиции» (там же).

Петр Рязанов разработал и вел ценнейший курс мелодики, который необходимо тщательно изучить и использовать в наши дни. Внимание **Бориса Арапова** к творческой предрасположенности ученика-композитора было беспредельным; импровизировал на уроках, вслед за Балакиревым и Щербачевым.

Дмитрий Шостакович-педагог был строгим наставником. Штейнберговская пунктуальность сочеталась в нем со смелыми порывами к новому (от Щербачёва). Мастер предостерегал от «лишних нот», перегруженной фактуры, требовал окончательной проработки каждого такта и не прибегал на уроках к импровизации.

Орест Евлахов, воспитавший С. М. Слонимского, учил избегать банальностей и направлять музыкальную мысль по линии наибольшего, а не наименьшего сопротивления.

Итак, во всех высказываниях Сергея Слонимского главенствует акцент на *свободе творчества, индивидуальности, импровизации, в то же время тщательности, анализе, эрудиции, культуре, вкусе.*

«Конечно, я отвечаю за своих учеников, но назвать это школой с моей стороны было бы претенциозно... Я бы хотел, чтобы каждый из них писал совершенно по-своему. И не перенимал тот стиль и то направление, которое свойственно мне. Я в работе с учениками стараюсь *раскрыть, прежде всего, индивидуальность*, а не плодить копии собственной музыки» [2].

Возвращаясь к вопросу из категории вечных – как обучать композиторов? – как видим, методов много, каждый из них имеет под собой свое логическое обоснование. Но подводит итог этой теме высказывание самого Слонимского: «Не методическая система педагога, не его собственная композиторская манера, а *личность* ученика, его *индивидуальность* является подлежащим в работе с молодым композитором. Метод работы должен быть каждый раз новым» [4; 11].

Впрочем, возможно, Сергей Слонимский прав, заметив, что «индивидуально тонко работать с каждым творчески ярким учеником, помочь ему найти свое в творчестве, обучать его чутко и плодотворно есть *тайна*, которую не следует пытаться раскрыть научными разоблачениями»? [3; 5]

В любом случае, касаясь перспектив современной профессиональной музыки, хочется разделить искреннюю веру Мастера в возрождение искусства: «Я живу тем, что наступит русский Ренессанс. Сейчас есть чудесные молодые, и вот они-то способны вполне создать Новый Ренессанс. В России» [1].

Литература:

[1]. «Абсолютный слух. Сергей Слонимский», документальный фильм. Телеканал «Культура». Россия, 2007.

https://www.youtube.com/watch?v=BODqAgux_qs

[2]. Евтюшина С. Сергей Слонимский. Эпоха симфоний в XXI веке (интервью) // Журнал «reMusik», 21 февраля 2011г.

<http://www.remusik.org/sergeislonimsky/>

[3]. Слонимский С. Заметки о композиторских школах Петербурга XX века. СПб.: «Композитор». Санкт-Петербург, 2012. - 84 с.

[4]. Слонимский С. Мысли о композиторском ремесле. СПб.: «Композитор», Санкт-Петербург, 2006. - 24 с.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

Гао Гэ

БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. Автор определяет методологические основания профессиональной подготовки педагога-музыканта: опору на биосоциокультурную природу человека, становление профессионала на основе общечеловеческих ценностей, диалогичность музыкально-образовательного процесса. Исследование опирается на культурологический, личностно-ориентированный, аксиологический и деятельностный подходы.

Ключевые слова: методологические основания, педагог-музыкант, профессиональная подготовка.

**METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING THE
TEACHER-MUSICIAN**

Gao Ge

BSPU named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

Abstract. The author defines methodological bases of training the teacher-musician: biological cultural reliance on human nature, becoming a professional on the basis of universal values, dialogue musical educational process. The study is based on the cultural, student-centered, and activity axiological approaches.

Key words: methodological bases, teacher-musician, professional training.

Профессиональная подготовка учителя музыки к музыкально-педагогической деятельности во всех звеньях общего и специального музыкального образования требует на современном этапе развития внимательного осмысления возникающих в этой системе противоречий. При этом особую значимость приобретают методологические основания, на которые опирается система профессиональной подготовки специалиста в области музыкального искусства.

Профессиональное становление и развитие педагога-музыканта осуществляется в средних и высших учреждениях образования и предполагает полноценное развитие музыкального и педагогического потенциала будущего специалиста.

В генезисе философских взглядов на категорию развития, начиная с античности, прослеживается два течения: наряду с мощным направлением, считающим развитие и саморазвитие личности важнейшими атрибутами философских систем, существует направление признающее неизменность, изначальную данность человека. Пройдя через философию Нового и Новейшего времени, эти две тенденции сближаются на пороге XXI века: признание биосоциокультурной природы человека, заставляет философов исследовать бинарную детерминацию развития и саморазвития личности. Это *первое методологическое основание*, на котором базируется профессиональная подготовка педагога-музыканта: развитие и саморазвитие личности осуществляется в музыкально-образовательном процессе в опоре на биосоциокультурную природу человека, а механизмами развития являются внутренние и внешние противоречия (при определяющей роли внутренних). Воздействие внутренних и внешних условий обеспечивает полноценное профессиональное развитие личности будущего учителя музыки для общеобразовательной школы [3].

Духовное становление личности раскрывается в современных исследованиях как развитие творческих сил, потребностей и личностных качеств человека. Стержнем развития личности является ее субъективно-ценностное отношение к миру и собственной жизни (В.М.Межуев). Таким образом, *вторым методологическим основанием* является признание, что становление личности профессионала, педагога-музыканта осуществляется через развитие его творческих сил, профессиональной культуры, духовности, опирающихся на систему высших человеческих ценностей. Развитие уникальной личности главная цель–результат музыкально-образовательного процесса.

Особую философско-методологическую нагрузку несут взгляды М.М. Бахтина на диалогичность. По мысли ученого, возникает диалектическая взаимосвязь индивидуального сознания

человека с диалогической моделью мира, при которой возникает «пространство для развития», культурное пространство мысли, духовность человека [1, с.190]. *Третьим методологическим основанием* является диалогичность музыкально-образовательного процесса, определяющая действенность единства музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской деятельности.

Общенаучный уровень методологии предполагает также выявление ряда подходов, на которые опирается профессиональная подготовка педагога-музыканта. ***Культурологический подход*** (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова и др.) как основа культуроцентрической парадигмы образования, одним из аспектов которой является идея построения образовательного процесса с учетом культурного наследия, норм, ценностей, доминирования культурно значимого взаимодействия между его субъектами [2]. К основным принципам данного подхода относятся принципы культуросообразности и природосообразности. ***Личностно-ориентированный подход*** (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В основе данного подхода лежит признание за обучающимся статуса субъекта музыкально-образовательного процесса и общая направленность на его личностное развитие. Конечным «продуктом» в процессе воспитания молодого поколения является личность, признающая гуманистические нормы и ценности, проникнутые идеалами служения Искусству, патриотизма и коллективизма. ***Аксиологический подход*** (А.В. Кирьякова, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.) применяется только в совокупности с культурологическим подходом [4] и предполагает актуализацию системы ценностей культуры в процессе музыкального образования и приобщение к ним человека через их экстерииоризацию и интерииоризацию. Содержание образования воспроизводит ценности посредством соответствующих методов и организационных форм педагогического процесса (З.И. Равкин). ***Деятельностный подход*** представляет собой методологическое направление, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности (В.Н. Сагатовский). Его реализация в процессе музыкального образования осуществляется в ходе создания ситуаций

«проживания» студентом форм музыкальной культуры (А.Б. Афанасьева), реализации совместной с преподавателями деятельности-сотрудничестве по сохранению, развитию и пропаганде музыкальных явлений.

Итак, можно констатировать, что методологическими основаниями профессиональной подготовки учителя музыки являются: признание биосоциокультурной природы человека, становление личности профессионала в опоре на высшие человеческие ценности, диалогичность музыкально-педагогического процесса. Культурологический, личностно-ориентированный, аксиологический и деятельностный подходы лежат в основе исследования.

Литература:

[1]. Бахтин М.М. как философ / Отв. ред. Л.А.Гогогитшвили, П.С.Гуревич. М: Наука, 1992. – 256 с.

[2]. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В.Бондаревская // Педагогика. 2000. № 3. С. 37–43.

[3]. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография. Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

[4]. Слостенин, В.А. Педагогика /В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко. М., 1998. С. 299.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Т.М. Ляшенко

МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятий «коммуникативная успешность» и «коммуникативная компетентность» применительно к профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Автор приходит к выводу, что главным содержанием понятия «коммуникативная успешность» является ориентация на контакт и

на достижение собственно коммуникативных целей, которые заключаются в улучшении качества отношений между коммуникантами в учебном процессе.

Ключевые слова: коммуникативная успешность, коммуникативная компетентность, преподавание, высшее учебное заведение

COMMUNICATIVE COMPETENCE AND COMMUNICATIVE SUCCESS A TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

T.M. Lyashenko

Moscow state veterinary Academy. K. I. Skryabin, Moscow,
Russia

Abstract. The content of the concept of “communication successfulness” and “communication competence” is described in the article. The author comes to a conclusion that main content of the concept of “communication successfulness” implies orientation to contact and achieving communicative purposes proper which consist of improving the quality of relation between communicants.

Key words: communication successfulness, communication competence, teaching, higher educational institution

Не вызывает сомнений, что коммуникативная деятельность является основным способом передачи знаний и опыта, и поэтому коммуникация является ведущим видом деятельности в учебном процессе. От коммуникативной компетентности преподавателя зависит не только доступность изложения учебного материала и эффективность его усвоения. Преподаватель, занимая позицию организатора коммуникативного процесса в учебной аудитории, является главным создателем особого пространства взаимодействия, называемого коммуникативным полем. Коммуникативное поле фактически программирует отношение учащихся к предмету и к процессу обучения в целом. В связи с этим представляется важным обозначить те факторы, которые способствуют оптимизации педагогического общения в вузе.

Коммуникативная компетентность представляет собой личностное образование, предполагающее наличие знаний, умений и опыта в сфере взаимодействия с другими людьми. Компетентность взаимосвязана с психологическими свойствами личности, такими как самооценка, самовосприятие (Я-концепция), потребность в общении и др., но не обусловлена этими свойствами в полной мере. Коммуникативная компетентность отражает общую культуру человека, его житейский и профессиональный опыт, его мировоззрение и нравственные установки.

Ряд исследователей считают коммуникативную компетентность преподавателя самостоятельной подструктурой в структуре профессиональной компетентности [1], что даёт возможность говорить о специфических профессионально ориентированных составляющих этого понятия. Развивая мысль Е.В. Руденского [2], можно утверждать, что коммуникативная компетентность преподавателя складывается из способностей: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, возникающей в учебном процессе; направлять процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации и специфику учебной деятельности; управлять возникающими в ходе общения феноменами, ориентируясь на обеспечение эффективности учебной деятельности.

Таким образом, коммуникативная компетентность преподавателя имеет направленность на организацию эффективного и результативного процесса общения в ситуации обучения, то есть главное назначение этого личностного комплекса – способствовать успешной учебной деятельности и профессиональной реализации специалиста. И здесь необходимо рассмотреть ещё одно понятие, которое долгое время использовалось без какой-либо конкретизации, - понятие «коммуникативная успешность».

Определение понятия «успешность» вообще довольно сложно. В языковых словарях слово «успешность» последовательно соотносится с однокоренными словами «успешный» и «успех», при этом последний толкуется как удача, удачное достижение поставленной цели, а также признание такой удачи со стороны окружающих, общественное одобрение [3; 840]. Исходя из этого, мы можем связать успешность, с одной стороны,

с достижением цели (то есть с результативностью), а с другой – с общественным признанием и одобрением.

Следует заметить, что применительно к коммуникации оба аспекта успешности представляются взаимосвязанными, поскольку коммуникация предполагает взаимодействие между людьми, и цели общения, как правило, не существуют отдельно от тех отношений, которые складываются в коммуникативном процессе. Иначе говоря, достижение той или иной цели в общении основано на той или иной форме «признания» коммуникантами (то есть участниками коммуникативного процесса) друг друга.

Признание в данном случае мы будем понимать в широком смысле – по соотношению с глаголом «признать» («признавать») в значении «счесть», «определить», «прийти к какому-либо заключению, мнению», то есть признание не обязательно должно подразумевать положительную оценку. Суть признания в коммуникации заключается в понимании значимости другого человека как ещё одного субъекта общения, его качественной определённости в коммуникативном процессе. Отсутствие признания в каком бы то ни было качестве означает отсутствие взаимодействия.

Для понимания содержания понятия «успешность» важно отметить, что слово «удача», которое в словарях семантически связывается со словом «успех», означает нужный, желательный исход дела [3; 826]. Нужность, желательность – это понятия, затрагивающие мотивационно-ценностную сферу личности. Коммуникативная успешность, как и успешность любой деятельности, сопряжена не просто с результативностью, а с реализацией той или иной потребности, которая в сознании человека обладает известной ценностью. Заметим, что, являясь средством реализации социальных потребностей, общение нередко воспринимается как ценность само по себе, вне связи с функциональной его стороной (как утверждал А. де Сент-Экзюпери, «единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения»). И это естественно, так как общение в своей фатической (контактоустанавливающей) роли выступает для человека в качестве сигнала возможного удовлетворения целого спектра потребностей, своего рода «залога» того, что в будущем эти потребности будут удовлетворяться так же, как и в настоящем.

Применительно к проблеме коммуникативной успешности это означает, что достижение любых целей в общении будет тем более желательным, чем более это достижение будет сопряжено с удержанием и развитием социальных контактов (по утверждению М.Л. Покрасса, «человек всегда предпочитает социальное биологическому» [4; 41]).

Коммуникативную успешность, таким образом, мы рассматриваем как характеристику коммуникативного акта с точки зрения нужности и желательности для субъектов коммуникации тех феноменов, которые возникают в коммуникативном поле, порождённом данным коммуникативным актом. Подчеркнём, что коммуникативная успешность не является исключительно личностным феноменом. Личностно центрированный взгляд на коммуникативную успешность, с которым можно столкнуться в некоторых научных исследованиях, игнорирует реальность повседневного общения, пытаясь представить коммуникацию как «хлопок одной ладонью». Успешность коммуникации немыслима без взаимодействия, а взаимодействие – без партнёра.

Для коммуникативной успешности необходимо присутствие «другого субъекта» (или, по крайней мере, его образа), а также ориентированность всех коммуникантов на создание (или сохранение) общего коммуникативного поля, нужность и желательность происходящего в этом поле для участников общения, для которых и само поле, и все создающие его субъекты выступают в качестве ценности. Можно сказать, что коммуникативная успешность предполагает особое состояние коммуникативного поля, воспринимаемое коммуникантами как комфортное или хотя бы приемлемое – но непременно ценное, значимое для их бытия.

В профессиональной деятельности преподавателя коммуникативная успешность определяется качеством отношений, возникающих во взаимодействии участников учебного процесса. Коммуникацию в данном случае можно считать успешной, если имеет место не только формальная результативность учебной деятельности, подтверждённая, например, данными тестирования студентов, но и удовлетворённость коммуникантов процессом общения, благоприятная рабочая атмосфера, желание

поддерживать и развивать коммуникативное поле, создаваемое в ходе педагогического общения.

Литература:

[1]. Терещенкова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный аспект // Концепт. 2014. №2. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14038.htm>.

[2]. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций. М.: Инфра-М, 1999.

[3]. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М., 2006.

[4]. Покрасс М.Л. Залог возможности существования. Четвертая категория психологии. Самара: Издательский дом «Бахрах», 1997.

[5]. Кирютина Т.М. Коммуникативный акт как действие: краткая характеристика / Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии и биотехнологии: Сборник научн. трудов. М.: ФГБОУ ВПО МГАВМиБ, 2014. С. 36 – 39.

**ПРЕДВУЗОВСКАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ
ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ**

Н.А. Пыхтина (Вострикова)

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Стремление повысить международную конкурентоспособность российской системы высшего образования на глобальном уровне за счет увеличения числа иностранных студентов приводит к необходимости актуализации проблем предвузовской подготовки для успешного продолжения обучения по образовательным программам высшего образования на русском языке. Предвузовская математическая подготовка иностранных студентов способствует формированию навыкам, такого необходимого в вузе, научного стиля речи.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, подготовительное отделение вуза, предвузовская математическая подготовка, научный стиль речи.

MATHEMATICAL PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN STUDENTS TO ACQUIRE SKILLS IN SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

N.A. Pykhtina (Vostrikova)

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The aim of improving the international competitiveness of the higher education Russian system at the global level by increasing the number of foreign students leads to the fact, that pre-university training is becoming essential for next years at higher educational programmes. Pre-university mathematical training of international students contributes to the scientific style formation of speech skills, which is so useful in higher educational institute.

Key words: higher education, international students, university preparatory department, pre-university mathematical training, scientific style of speech.

Согласно статистическим данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2013 – 2014 уч.г. численность иностранных граждан, обучающихся в вузах РФ, составила 250,2 тыс. чел. Общая численность студентов в этот период – 5 647 тыс. чел. Таким образом, иностранные студенты составляют 4,43 % от всех студентов российских вузов [1].

Обучение для иностранных граждан проходит в основном на русском языке, поэтому в первый год они являются слушателями подготовительных отделений (в 2013 – 2014 уч.г. по таким программам обучались 12 682 чел). Такие подразделения вузов предлагают предвузовскую подготовку по русскому языку и по общеобразовательным предметам, профилирующим избранному направлению подготовки, с целью успешного продолжения обучения по образовательным программам высшего образования.

В Резолюции III Всероссийского съезда «Школьное математическое образование», который проходил в ноябре 2015 г. в Новосибирске в рамках реализации Концепции развития математического, выдвинуты важные и значимые тезисы. В последнем из которых говорится, что в целях обеспечения необходимого уровня математической подготовки кадров для

нужд экономики, безопасности и научно-технического прогресса целесообразно ввести курсы по математике в программы подготовки студентов 1-2 курсов по всем специальностям высшего профессионального образования [2].

Не теряет своей актуальности проблема обучения математике иностранных студентов на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования РФ.

Прежде всего, нас интересует связь обучения русскому языку и математической подготовки студентов для продолжения обучения на 1-2 курсах направлений и специальностей высшего образования. Традиционно математика считается той образовательной областью, где требуются минимальные языковые знания, т.к. она не связана с написанием и анализом текстов. Математика часто рассматривается как набор правил и манипуляций с символами, что никак не связано с устной и письменной речью. Вероятно, это связано с тем, что элементарный курс математики представляет операции с числами, символами и уравнениями. Продвинутое же курсы математики в вузах требуют понимания взаимосвязи между различными понятиями, что может вызвать трудности у иностранных студентов. В математических курсах можно выделить две составляющие: процедурная (формулы, работа с символами и др.); концептуальная (определение понятий, доказательства и вывод новых, логические умозаключения и др.). Именно концептуальная составляющая помогает переходу от элементарных математических понятий до развития способностей математического мышления, а также делает очевидной связь между владением языком и математикой.

Курс «Математики» для иностранных граждан на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования должен использовать специальную лексику (устную и письменную речь) для конкретных правил и структур. На занятиях часто возникают сложности не только из-за проблем владения русским языком, но также из-за разного уровня подготовки учащихся средней школы по математике.

Для сравнения качества международного образования в разных странах мира проводится Международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и

естественнонаучного образования TIMSS (TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study) является одним из самых представительных исследований по средней школе, в 2011 году в нем приняли участие 600 000 учащихся из 63 стран. В 2015 году в исследовании приняли участие около 60 стран мира, результаты исследования будут представлены в конце 2016 года [3].

Целью исследования TIMSS является сравнительная оценка общеобразовательной подготовки учащихся средней школы по математике и естествознанию в странах с различными системами образования, выявление особенностей образовательных систем, определяющих различные уровни достижения учащихся.

Ещё одним важным аспектом для учета в преподавании курса «Математики» для иностранных студентов является изучение материалов и правил основных экзаменов, которые сдают абитуриенты при приеме в вузы. Так как для любой системы образования методы оценки и содержание контрольно-измерительных материалов представляют собой одну из существенных её характеристик.

При разработки методик преподавания «Математики» на подготовительном отделении вуза важно учитывать различные факторы: степень базовой математической подготовки слушателя; различия в требованиях в зависимости от страны приема абитуриента; постепенное овладение русским языком в процессе изучения данного курса.

Математике в силу её наднациональной специфики, когда в учебниках любых стран мира имеется схожая логика и структура изложения, легче помочь иностранным студентам с овладением таким необходимым в вузе научным стилем речи. Поэтому в курсе «Математики» следует использовать устойчивые конструкции и давать несколько вариантов формулировок.

Например, конструкция «Если..., то...». Её можно использовать уже на первых занятиях, когда у студентов проходит введение в математическую терминологию:

- *если* выражение содержит только умножение и деление, *то* выполняем эти действия последовательно (слева направо);

- *если* сумма цифр числа делится на 3, *то* и само число делится на 3.

Или пример символьной записи $a \in A$, когда студентам можно предложить следующие варианты прочтения:

- a является элементом множества A ,
- элемент a принадлежит множеству A ,
- множество A содержит элемент a .

Как видно из двух примеров здесь повторяется использование глагола «содержать», на что следует обратить внимание иностранных студентов. Таким образом, на занятиях с иностранными студентами подготовительного отделения вуза важно формировать не только предметные компетенции курса «Математика», но также развивать лексические навыки и умения особенно для овладения научным стилем речи. Однако, это требует специальных профессиональных компетенций у преподавателей.

Литература:

[1]. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 5 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Социоцентр, 2015. - 416 с.

[2]. Резолюция III Всероссийского съезда «Школьное математическое образование», г. Новосибирск, 17-18 ноября 2015 г. Электронный доступ: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2015/10/rezoljucija-iii-vserossijskogo-sezda-shkolnoe-matematicheskoe-obrazovanie.pdf>

[3]. Вебсайт Центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования (ИСМО РАО): Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования [Электронный ресурс]. Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/timss15/timss15.htm>, свободный. – Загл. с экрана.

ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ВОСПРИЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

А.А. Восканян

Российский химико-технологический университет имени
Менделеева, Москва, Россия

Аннотация. В современном мире, изучение и обучение иностранным языкам, день за днём становится всё более важно и актуально. Расширение информационной сферы, международных связей, увеличение учебных и научных рамок, предполагает владение иностранными языками и их использование в самых разных сферах – рабочей, профессиональной, учебной, коммуникативной и т.д. Один из глобальных вопросов психолингвистики является изучение особенностей чтения и восприятия иностранного текста. Изучением этих вопросов, занимались так же Белянин, Горелёв, Базиля, Залевская, Зинченко и другие.

Ключевые слова: психолингвистика, иностранная культура, национальные особенности, восприятие иноязычного текста.

THE INFLUENCE OF NATIONAL CHARACTERISTICS ON THE PERCEPTION OF FOREIGN LANGUAGE TEXT

A.A. Voskanyan

Russian chemical-technological University named after
Mendeleev, Moscow, Russia

Abstract. In the modern world learning and teaching foreign languages is becoming more important and relevant. The extension of the sphere of information and international relations, the increase of educational and scientific framework assumes command of foreign languages and their use in various fields - working, professional, educational, communicative, etc. The greatest from global issues of psycholinguistics is the study of reading and comprehension of a foreign text. The study of these issues dealt with in the same way Belyanin, Gorelov, Basilea, Zalewski, Zinchenko and others.

Key words: psycholinguistics, foreign cultures, national

characteristics, perception of foreign text.

В 1954г. Психологической основой психолингвистики считался бихевиоризм, точнее необихевиоризм. Отсюда и связь с ассоциативными строениями (стимул – реакция S-R). Приведем самый примитивный образец: если попросить россиянина дать ответное слово к слову «поэт», то он непременно скажет Пушкин (так ответили 90 из 100). Один из активно обсуждаемых вопросов современной психолингвистики, касается зависимости языка от внутренних и внешних обстоятельств. Этот вопрос в основном рассматривается в онтогенезе, то есть насколько речь ребёнка зависит от социализации с окружающими.

Один из важнейших этапов в развитии психолингвистики связан с именем В. Вундта. Он считал, что первое звено в человеческой цивилизации был не отдельный индивид, а целое сообщество индивидов. Процесс восприятия речи начинается с восприятия внешней стороны слова. Предыдущие и последующие процессы возникновения слова Вундт сопоставляет с мышлением [2; 39]. А мышление, само отдельно не существует: оно включает элементы национальных особенностей, которые создают перцептивное поле человека. Бывают такие фразы и понятия, которые просто не переводятся, даже не имеют эквиваленты, они свойственны только тому или иному языку и не понимаются иностранцами, которые читают текст. Ошибка лингвистов состояла в отождествлении языка и культуры. Это отождествление неправильно, так как культура – это идеология, а язык не относится к идеологии.

Отождествление языка с культурой влекло за собой целый ряд неверных выводов, так как данные предпосылки неверны, т. е. культура и язык не одно и то же. Культура в отличие от языка может быть и буржуазной и социалистической; язык, будучи средством общения, всегда общенароден, обслуживает и буржуазную и социалистическую культуру.

Каково же отношение между языком и культурой? Национальный язык есть форма национальной культуры. Он связан с культурой и немислим вне культуры, как и культура немислима без языка. Но язык не идеология, которая является основой культуры.

На восприятие русского языка иностранцами и наоборот – русскими других языков – влияют такие характеристики, как контактность/ неконтактность, родственность / не родственность языков. Результаты пересечения этих характеристик (контактные – родственные, неконтактные родственные, контактные – неродственные, неконтактные – неродственные) обуславливают психологическую множественность их преломления и выступают своего рода основанием для их более «близкого» или более «далекого» восприятия.

Важной особенностью, является восприятие языка не только как национально-культурного феномена, но и как некоторой структуры, позволяющей осуществлять межнациональное и межкультурное общение. В русском сознании, к таким языкам в XIX веке скорее относились французский и немецкий, лишь в незначительной степени — английский; постепенно английский стал выходить на первое место, которое он, несомненно, занимает в современном сознании русских [1; 158].

В современном состоянии русского языка, важное значение имеет активная тенденция к использованию английского языка, к «американизации речи» на социальном и языковом уровнях в тех сферах экономической, политической и социальной жизни, в которых в наибольшей степени проявились общественно-политические изменения последнего десятилетия.

И так, изучая влияние культурных, национальных особенностей на восприятие иностранного языка мы пришли к тому выводу, что только носитель языка в состоянии правильно читать и до конца воспринимать текст, который включает в себя элементы национальной культуры или же особенности бытовой жизни. Рассчитывая эти выводы предлагаем в учебных заведениях, параллельно с изучением языка, организовать он-лайн общение, с носителями иностранного языка, которые по предварительному плану, на своём родном языке расскажут об особенностях своей культуры, литературы, бытовой жизни, общения и т.д. Я думаю, что такой подход сделает обучение и восприятие языка более интересным и эффективным. Но, несмотря на все взаимодействия, считаю, что каждый язык должен стремиться не походить на другой, а стать более выразительным для передачи любой информации.

Литература:

- [1]. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 1967.
[2]. Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. Москва: Изд. «Наука», 1997.
[3]. Ушакова Т.Н. Психолингвистика. Москва: Изд. «ПЕР СЭ», 2006.

АРХЕТИП ТРИКСТЕРА В ЛИТЕРАТУРЕ XVI – XVII ВВ.

Е.О. Демидова

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация. Статья содержит информацию о процессе воплощения архетипа трикстера в образах литературных героев XVI- XVII вв. Проанализированы характерные особенности реализации архетипа и даны выводы, относительно подобной трансформации трикстера.

Ключевые слова: архетип, трикстер, плутовской роман, Франция, Испания, Англия.

TRICKSTER'S ARCHETYPE IN THE LITERATURE 16th-17th

E.O. Demidova

Moscow state University named after M.V. Lomonosov,
Moscow, Russia

Abstract. This article deals with problem of transformation trickster's archetype to fictitious characters. The article contains a literary analysis of features of archetype's realization.

Key words: archetype, trickster, picaresque novel, France, Spain, England.

Карл Кереньи, исследователь и знаток древнегреческой мифологии, утверждал, что «фигура Трикстера представляет собой вневременной «праобраз», корень всех плутовских созданий мировой литературы, охватывающий все времена и культуры» [3; 245].

Так, например, Шекспир выводит иногда в пьесах слуг, потешающих зрителей своими промахами или дурачествами. Это собственно трикстерные персонажи. Таков слуга Шейлока Ланчелот Гоббо или слуга доктора Каюса в «Виндзорских насмешницах».

Роль не просто плута, но и шута не менее важна в творчестве Шекспира. Под понятием «шут» объединены персонажей двух родов. Во-первых, Шекспир нередко изображает профессиональных шутов, которые, по сюжету пьесы, служат у знатных лиц для их забавы; таковы шуты в «Как вам это понравится», в «Двенадцатой ночи», а также в трагедии «Король Лир». Настоящие плуты у Шекспира гораздо разнообразнее и интереснее. Под видом шутки они часто высказывают глубокие и смелые мысли, издеваются над предрассудками, своим поведением обличая всякого рода глупость и пошлость. Они как зеркало отражают пороки общества.

Чертами Трикстера обладает и Фальстаф, герой произведений Шекспира «Генрих IV» и «Виндзорские насмешницы». Герой не лишен чинов: Сер Джон Фальстаф – рыцарь. Однако рыцарство ему ни к чему, ведь оно не приносит материальной выгоды. Он постоянно дает рыцарские клятвы, но тем не менее, пытается соблазнить виндзорскую мещанку своим титулом, он щеголяет всеми «рыцарскими» дворянскими привелегиями и «рыцарскими» повадками. Говоря «мы, рыцари ночи, лесничие Дианы, кавалеры мрака», намекая на свои ночные подвиги на проезжих дорогах, он цинично издевается и коверкает все феодально-рыцарские понятия. Тем не менее Фальстаф остроумен. Блестящие остроумие освобождает его от предрассудков и ограничений. Фальстаф наделен полной свободой ума, позволяет ему одинаково весело смеяться и над другими и над самим собой. Фальстаф привлекает своей внутренней раскованностью, насмешливо-скептическим отношением к догмам. Несмотря на свои годы, Фальстаф чрезвычайно подвижен, и все его жалобы на плохое самочувствие не что иное, как игра, своеобразное кокетство, способ привлечь к себе внимание окружающих. Фальстаф – один из наиболее сложных и художественно разработанных образов Шекспира.

Склонность хорошо поесть, выпить роднит его с Панургом у Франсуа Рабле. Имя героя третьей книги сатирического романа «Гаргантюа и Пантагрюэль» -Панург в переводе с древнегреческого означает «пройдоха, ловкач», πανοῦργος – «неразборчивый в средствах, способный на все; хитрый, коварный; плут, мошенник. В самом имени персонажа содержится ёмкая характеристика его как Трикстера. Панург – бродяга, знающий шестьдесят три способа добывания денег. Рабле пишет, что «был он озорник, шулер, кутила, гуляка и жулик». Характер Панурга противоречив. Он может быть жесток (знаменитый эпизод с купцом Индюшонком и его баранами), труслив (во время бури на корабле) и в то же время любезен, остроумен и учтив. Он – образец свободного духа, не подчиненного ни человеческому, ни божественному закону. У него нет определенного социального статуса, но герой и не стремится к нему. Он свободен и одновременно парадоксальным образом не свободен. Свобода оборачивается для Панурга тяжким бременем. Герой обрисован очень изворотливым и пронырливым; он не пренебрегает воровством, хвастает своей храбростью, а при случае первый трусит, отличается цинизмом и бесстыдством, думает лишь о своём благополучии, ведёт беспорядочную жизнь, лишён идеальных влечений, порой выказывает жестокость. Но, с другой стороны, он олицетворяет здравый смысл, наделён юмором, искусно подмечает и осмеивает людские слабости.

В период становления жанра плутовского романа, обретают ещё большую популярность герои- плуты, паяцы, трикстеры. Знаковым, но ещё не в полном смысле плутовским, является анонимный испанский роман XVI века «Жизнь Ласарильо с Тормеса: его невзгоды и злоключения». Ласаро – выходец из бедной семьи, поэтому он вынужден стать слугой. Но из-за своей невезучести он всё время попадает в передраги, а хитрость героя оборачивается против него же. Однажды, находясь на службе у слепца, Ласарильо с Тормеса, послушал совета своего хозяина: прислонился к каменному быку, дабы услышать «сильный шум внутри», и получил удар невиданной силы. После этого случая, Ласарильо перестал быть наивным и добродушным. На смену этим качествам приходит хитрость, смекалка, изворотливость. На смену герою, наделенному добродетелями, выступил человек

недостатков и пороков – «антигерой». Ласарильо твердо усваивает урок «быть похитрей самого черта».

Ю.В. Манн пишет, что западноевропейская традиция плутовского романа от анонимной «Жизни Ласарильо с Тормеса» до лесеажевской «Истории Жиль Блаза из Сантьяны» создала определенный тип мироощущения, противостоящий миру рыцарского романа. Рыцарские приключения заменены рядом злоключений и проделок сомнительного свойства; место подвигов заняли махинации; мир дегероизировался.

Таким образом, в испанской литературе складывается особенный образ плута, прототипом которого является архетип Трикстера. Этот герой, как правило, незнатного происхождения, обстоятельства вынудили его прислуживать состоятельным дельцам. Е.М. Мелетинский отмечает, что «архетип плуатрикса довольно строго воспроизводится плутовским романом, и этот факт воспроизведения архетипа не менее важен, чем отражение бродяжничества и рост преступности. В конечном счете оба фактора характеризуют феномен пикаро в разных плоскостях – исторической и архетипической» [2, 1994].

Типичным пикаро является Гусман, герой плутовского романа Матео Алемана «Жизнь Гусмана де Альфараче». Герой маргинального происхождения, а это, как мы отмечали ранее, характерная черта пикаро. Гусман сбегает из дома, и так начинается «история искателя удач». На протяжении действия романа происходит смена масок: простак – плут – шут (М.М. Бахтин называет эти трансформации фигурами одного образа) [1;194]. Пикаро наделен теми качествами, которые присущи древнему архетипу Трикстера. Однако пикаро, в отличие от Трикстера, это результат художественного преломления действительности, литературный образ.

Образ плута из низов, слуги, ловко управляющегося с делами с помощью своей хитрости нашел отражение у Мольера. Герой его пьесы «Плутни Скапена» – слуга и плут. Хитростью Скапен вымогает деньги у стариков. Но, кроме того, он умеет искусно мстить. Когда его проделки раскрыты, он притворяется умирающим и вымаливает у всех прощение.

Главное отличие литературного трикстера от мифологического архетипа Трикстера заключается в том, что

становление литературного героя как плута всегда социально детерминированно. Изначально герой ведет себя как плут вынужденно, жизненные обстоятельства: нищета, беспредел властей, отсутствие знатного происхождения толкают героя на проделки и поступки, достойные Трикстера. За неимением других возможностей, литературный плут использует весь свой потенциал, чтобы, будучи человеком аморального образа жизни, указать остальным на их пороки и косность. Трикстер сознательно становится зеркалом, отражающим то общество, которое вынудило его стать таковым. Через отрицательный опыт герой так или иначе приходит к «моральному», положительному результату. Противостоя несправедливости с помощью её же приемов, плут становится истинным культурным героем, в какой-то степени моралистом.

Литература:

- [1]. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
- [2]. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1994.
- [3]. Радин П. Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К.Г. Юнга и К.К. Кереньи. СПб.: Евразия, 1999.

**ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК
РЕЧЕВОЙ ЖАНР (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ
Ю. Н. ГОВОРУХИ-ОТРОКА)**

Е.М. Зенова

МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды критика Ю. Н. Говорухи-Отрока на творчество Н. В. Гоголя. Анализируются коммуникативная цель, образ автора и адресата, языковое воплощение. Несколько важных выводов сделано относительно особенностей стиля, компонентов критической системы и жанровой принадлежности статьи. Подчеркивается влияние мировоззрения критика на структуру статей.

Ключевые слова: литературная критика, речевой жанр, метод

**LITERARY AND CRITICAL TEXT AS SPEECH GENRE
(BASIS OF N. GOVORUKHA-LAD'S WORK)**

E.M. Zenova

Moscow state University named after M.V. Lomonosov,
Moscow, Russia

Abstract. The article considers critic Y.N. Govorukho-Otroks' views on Gogol's creativity. It examines basic components of articles such as dialogue, communicative purpose and author's position. Several main conclusions are made about features of formal stylistic, substantive components of a critical system and the genre attribution of his article. The article stresses the influence critics' worldview features on construction of his works.

Key words: literary criticism, speech genre, method

1880-90-е годы – период, в котором обозначился «общий поворот мыслящих людей от политики к культуре, от социальных проблем к этике, от исследования социальных закономерностей к бытийному, онтологическому осмыслению человека и его места в мироздании»[3;241]. Именно в данный период русской истории Юрий Николаевич Говоруха-Отрок (1854-1896), литературный и театральный критик, публицист, прозаик, начинает свою активную профессиональную деятельность, полностью отвечающую духу времени.

С целью комплексного рассмотрения формальных и содержательных аспектов работы критика обратимся к литературно-критическому тексту 1892 года «Чему нас учит Гоголь?».

Данная заметка сосредоточила в себе ключевые положения концепции Говорухи-Отрока о характере писательской судьбы Гоголя и значении его литературного наследия. Среди работ критика о Гоголе рассматриваемая статья наиболее рельефно воплощает черты вариативности в жанрово-стилистическом аспекте. С опорой на разработанную Т. В. Шмелевой [2;88-98] модель рассмотрим данный текст как речевой жанр.

По своей прагматике данная статья сопоставима с традициями похвального слова, с характерной двойственностью суждения – дать оценку явлению с точки зрения истории и современности. Свойственная похвальному слову патетичность находит отражение и в тональности рассматриваемой статьи, и в обилии лексики высокого стилистического регистра. Возвышенность звучанию придают книжные и устаревшие лексические единицы. Многочисленность ораторских приемов и средств выразительности делает статью пышной и украшенной.

Жанровая оригинальность статьи «Чему нас учит Гоголь?» заключается в стилистической неоднородности и смешении нескольких композиционно-тематических блоков: юбилейной статьи, литературного портрета, полемической статьи, полирецензии и проблемной статьи. Стилиевое разнообразие во многом определяется объектом критического размышления. Обличительная интенция сменяется апологетическим стремлением автора объяснить главное в творчестве Гоголя и дать самую высокую оценку его сочинениям. Образ адресата также выступает в нескольких ролях: собеседника, равноправного участника диалога с критиком, ученика слова Гоголя, а затем ученика самого Говорухи-Отрока. Интонационный спектр варьируется от яркой оценочности полемической рецензии до дидактического пафоса юбилейной статьи. Синтетичность мышления критика проявляется также и в обращении к сюжетам из истории русской литературной критики, к широкому кругу текстов, в том числе к фрагментам Священного писания. Рассуждения автора работы о произведениях Гоголя и его миссии в литературе подчиняются решению главного, морально-нравственного, вопроса статьи.

Проблема всеобщей человеческой гордости – не собственно литературная, а нравственная проблема является основой критического высказывания. Сверхзадача критика состоит в том, чтобы продемонстрировать, какую пользу может принести читателю верное и глубокое погружение в созданный Гоголем мир.

Уже в заглавии статьи утверждается, что творческое наследие Гоголя наделено учительным началом. Не внешние, но внутренние, духовные изменения, считает критик, необходимы человеку. Из этих рассуждений становится ясно, что ядром данной

критической статьи являются проблемы философского, морально-нравственного, дидактического характера.

Говоруха-Отрок осмысляет творческое наследие Гоголя и его писательскую судьбу как поучительный образец для христиан. Однако критик здесь играет роль не только ученика. С увеличением доли высокой, книжной и церковно-религиозной, лексики высказывание все в большей степени получает модальность поучения, призыва. Коммуникативная цель заключается в том, чтобы преподнести читателям морально-нравственное назидание.

Так как средством к верному прочтению, с точки зрения Говорухи-Отрока, является избавление от порока высокомерия, то, можно сделать предположение о том, что статья Говорухи-Отрока по своей прагматике поднимается на уровень речи религиозного характера. Образ автора-пастыря, элементы церковно-религиозного стиля, а также выражение отдельных духовных истин в дидактической форме некоторым образом сближают статью Говорухи-Отрока с таким видом поучения как проповедь. Категория полезности, благотворного воздействия на душу прочитанного имела для критика не последнее значение.

Следование Говорухи-Отрока религиозным ценностям, стремление воздействовать на читателя, сама личность критика как главный жанрообразующий фактор обозначили магистральную линию работы – нравственное просвещение и воспитание примером. Внимание автора в основном сосредотачивалось вокруг идеи произведения и тех полезных мыслей, которые может извлечь для себя читатель. Немаловажным было для критика и то, как раскрывается личность автора на страницах созданного им мира. Говоруха-Отрок был философским публицистом в литературной критике, так как написанные им очерки вбирали в себя помимо решения собственно художественных, эстетических задач постановку вопросов общечеловеческой значимости. Можно поэтому согласиться с А. Г. Бочаровым в том, что «крупные критики во все времена были философами или, точнее, становились крупными критиками оттого, что были и философами» [1;14].

Литература:

- [1]. Бочаров А. Г. Жанры литературно-художественной критики. М., 1982. С. 14.
[2]. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–98.
[3]. Щенников Г. К., Щенникова Л. П. История русской литературы XIX века (70-90-е годы) : учеб. пособие. М., 2005. С. 241.

**ТРАНСФОРМАЦИЯ WORD-ЗАГОТОВОК ЯЗЫКОВЫХ
ТЕСТОВ ТИПА "МНОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫБОР" В GIFT-
ФАЙЛЫ ДЛЯ ИМПОРТА В СДО КЛАССА MOODLE**

Е.А. Провоторова, П.Г. Матухин, Е.П. Титова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В данной работе рассмотрены проблемы интегрирования учебных материалов в ТУИС. Отдельное внимание уделяется конвертации материалов в требуемые MOODLE форматы. Приводятся примеры переформатирования тестовых заданий.

Ключевые слова: MOODLE, информационная среда, тестирование, контроль обучения.

**THE TRANSFORMATION OF WORD-BLANKS TESTS
OF THE TYPE "MULTIPLE CHOICE" IN GIFT FILES FOR
IMPORT INTO LMS MOODLE CLASS**

E.A. Provotorova, P.G. Matukhin, E.P. Titova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. In this work problems of integration of training materials in TUIS are considered. The special attention is paid to converting of materials into the required formats MOODLE. Examples of reformatting of tests are given.

Key words: MOODLE, information environment, testing, monitoring training.

На протяжении ряда лет для студентов, проходящих обучение на медицинском факультете, в рамках межпредметного проекта преподавателей анатомии, информационных технологий и языковых дисциплин разрабатывались специальные средства поддержки обучения, в число которых входят элементы BYOD (Bring your own device), позволяющие с помощью мобильных устройств получить доступ к электронным учебным ресурсам преподавателя, размещенных в интернете на облачном диске OneDrive компании Microsoft [1].

Внедрение в РУДН Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС), разработанной на базе MOODLE, привело к потребности разработки методов интегрирования уже созданных информационных учебных материалов в новую среду, в частности – конвертацию авторских материалов в требуемый системой MOODLE формат [2]. Для оптимизации данного процесса и предотвращения возможных ошибок необходимо разработать комплекс последовательных технологических операций, позволяющих осуществить данную конвертацию.

Апробируемый комплекс выполнен в виде файлов EXCEL, включающих исходные заготовки и файлы тренажеров и вариантов для тестирования по разделам курса "Анатомия человека" [3]. Доступ может осуществляться как со стационарных компьютеров с доступом в Интернет, так и с мобильных устройств. Основным является файл книги заготовок с главным элементом в виде листа базы вопросов, на основе которой сформированы тренажеры. Также создан генератор вариантов тестов. Созданные варианты хранятся на облачном сервере. Цель создания данных тестов - применение в дистантном режиме для самоподготовки, самоконтроля и рубежного контроля. Возможно их автономное использование или размещение на страницах преподавателей или курса в системах MOODLE. Интеграция с MOODLE может происходить разными способами. Один из них – с помощью гиперссылок на размещенные в OneDrive материалы. Недостатком данного способа является невозможность учета результатов тестирования системой ТУИС. Для решения данной проблемы необходимо импортировать имеющуюся базу теста EXCEL / WORD в среду MOODLE.

Для примера рассмотрим импорт теста типа «Множественный выбор» из WORD документа в банк вопросов MOODLE с помощью промежуточной конвертации в файл GIFT. Навыками работы в текстовом редакторе MS Word обладает подавляющее большинство преподавателей. Тестовые файлы в формате .doc широко используются при проведении тестирования. Чтобы внедрить уже имеющиеся разработки в среду MOODLE, необходимо сначала конвертировать тесты в необходимый формат, а затем импортировать их в банк вопросов.

Одним из наиболее распространенных вариантов тестов является тест на множественный выбор. Обучающийся должен указать правильные варианты ответа, при этом количество правильных ответов неизвестно тестируемому. Система проверки сравнивает выбор с тем, как отметил правильные варианты ответа разработчик теста, и выставляет баллы в протокол тестирования. Таким образом, если раньше проверка теста проходила вручную, то в MOODLE она происходит автоматически.

Одним из возможных промежуточных форматов является файл GIFT – текстовый файл типа *.txt. Файлы данного типа можно создавать в блокноте вручную. Основное правило – если файл содержит текст, написанный кириллицей, то необходимо сохранять gift- файл в кодировке UTF-8, т.к. при любой другой кодировке возникнет проблема при загрузке файла в базу данных банка MOODLE. Содержимое файла GIFT состоит из вопросов и пустых строк. Оформление вопроса представляет собой совокупность специальных символов, заголовка вопроса, формулировки вопроса, набора вариантов ответов. Для оформления применяются следующие спецсимволы: пара двойных двоеточий :: используется для заголовка вопроса, фигурные скобки {...}- перед первым и последним вариантом ответа, «=» - индикатор правильного ответа, «~» - индикатор неправильного ответа, «#» - комментарии к ответу, «%» - «вес» ответа, «:» - диапазон в числовом ответе, «{#» - начало ответа для числового вопроса. Конвертация *.doc файла в *.txt файл типа GIFT состоит из нескольких этапов. Созданные в файле *.doc вопросы и ответы переформатируются в таблицу, при этом убирается нумерация вопросов и ответов, каждый вопрос и ответ должен быть написан с новой строки, между каждым блоком необходимо вставить 6

пустых строк. Затем данные копируются и вставляются в таблицу Excel. В таблице добавляются отдельные столбцы для специальных символов - индикаторов заголовка вопросов, первого и последнего вопроса, правильного и неправильного ответа и т.д. Данные символы добавляются вручную. В последнем столбце таблицы с помощью функции =СЦЕПИТЬ объединяем данные, после чего копируем их в буфер обмена. Затем создается файл *.txt в программе Блокнот, в который вставляются скопированные данные. Полученный файл сохраняем в кодировке UTF-8.

Следующий этап – импорт созданного GIFT-файла в банк вопросов системы MOODLE, для чего необходимо запустить соответствующую программу в разделе «Банк вопросов» - Настройки – Импорт и выбрать формат загружаемого файла.

Описываемый метод преобразования файлов в формат GIFT позволяет не только сохранить и использовать уже имеющиеся тестовые материалы, но и трансформировать в тестовые задания других типов - тесты на соответствие, заполнение пробелов, выбор правильной последовательности и т.д. Подобная трансформация занимает меньше времени, чем корректировка данных непосредственно в банке MOODLE. В дальнейшем из размещенных в банке вопросов материалов можно подготовить самые разнообразные комплекты тестовых заданий. Таким образом, рассмотренная модель переформатирования файлов *.doc может рассматриваться как один из доступных инструментов подготовки MOODLE-тестов с вопросами разного типа.

Литература:

[1]. Анохина Е.В., Година Е.З., Матухин П.Г., Титова Е.П., Провоторова Е.А. Онлайн средства информационно-методической поддержки дистантного изучения курса «Анатомия человека» для иностранных студентов-медиков предвузовского этапа обучения на базе облачных BYOD технологий Microsoft OneDrive/Word-online// Вестник ИРЯиК МГУ. 2015 г., вып.4.

[2]. Апакина Л.В., Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Титова Е.П. Элементы дистантной поддержки изучения и контроля курса "Анатомия" для иностранных студентов на основе интегрирования тренажеров OneDrive/Excel-online в СДО MOODLE// II Международный научно-практический семинар "Преподавание

общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории" ИРЯиК МГУ им. М.В.Ломоносова, 03 марта 2016

[3]. Титова Е.П., Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Якушев В.В., Анохина Е.В. Аппарат движения человека. Сборник контрольных заданий и тестов для иностранных студентов. (Рус., лат., англ. и доп. языки): учебное пособие [Электронный ресурс] РТО.М.:ОФЭРНиО ИНИМ РАО, База данных. Инв. № 19345. 01.07. 2013. http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/19345.doc

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯХ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.В. Краева

Российский Университет Дружбы Народов, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о применении современных компьютерных и интернет-технологий (КиИТ) в обучении иностранным языкам (ИЯ). Представлено дистанционное обучение и его распространенные модели. Выявлены преимущества и недостатки в работе с КиИТ в обучении ИЯ.

Ключевые слова: компьютерные и интернет-технологии, мультимедиа, интернет, иностранный язык, дистанционное обучение.

MODERN COMPUTER AND INTERNET TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

E.V. Kraeva

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with implementation of modern computer and internet technology in foreign language teaching. Distant learning and its models are shown. Advantages and disadvantages of modern computer and internet technology are revealed.

Key words: computer and internet technology, multimedia, internet, foreign language, distant learning.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении современных технологий в обучении ИЯ. Оптимальным способом формирования иноязычной коммуникативной компетенции является интеграция в традиционный учебный процесс инновационных технологий в образовании. Рассмотрим следующие медиаобразовательные технологии.

Мультимедиа. Это техническое средство обучения, интегрирующее разные виды информации — звуковую, визуальную, и обеспечивающее интерактивное взаимодействие с обучаемым. Мультимедийные технологии поддерживаются мультимедийными программами, энциклопедиями, словарями и специальными информационными образовательными средами. Мультимедийные технологии имеют ряд преимуществ по сравнению с другими информационными технологиями обучения, однако наряду с положительными моментами существуют негативные тенденции, к которым можно отнести отсутствие развитой методологии построения мультимедиа технологий и недостаток финансовых средств на широкое внедрение технологий мультимедиа.

Мы выявили, что в целом в настоящий момент сложилась ситуация, когда, с одной стороны, имеется небольшое количество теоретических исследований, не получивших широкого внедрения в практику, а, с другой, — масса разрозненных программ, не имеющих под собой серьезной теоретической базы. В педагогической науке наблюдается недооценка возможностей компьютерных средств обучения, в том числе и мультимедиа.

Обучающие компьютерные программы. Современные компьютерные средства позволяют создавать новые компьютерные программы как обучающие, тренировочные, так и контролируемые.

Обучающие программы особенно эффективны для отработки произношения, изучения грамматики и лексики, обучения устной речи и письму. Примером служит специальный курс коррекции фонетики «Профессор Хиггинс. Английский без акцента». При этом студенты не только улучшают произношение, но и увеличивают темп речи. Обучающие программы по

грамматике дают возможность изучить и закрепить различные правила. Выявлено, что особенно эффективны задания на построение предложений, употребление глаголов в правильной форме, подборку правильного ответа.

Таким образом, мы проанализировали две медиаобразовательные технологии, которые на данный момент широко используются в процессе обучения ИЯ. Обе технологии отлично применяются при разных организационных формах обучения.

Рассматривая в данной статье различные современные компьютерные технологии, мы остановимся на дистанционной форме обучения, как самой своевременной, актуальной и уникальной.

Перспективы использования интернет-технологий на сегодняшний день достаточно широки. К примеру, это может быть переписка с жителями стран изучаемых языков посредством электронной почты, участие в международных сетевых проектах, создание и размещение в сети сайтов и презентаций, возможность пользоваться аутентичными текстами.

Логично обратиться к возможным вариантам организации дистанционного обучения, их специфике, чтобы определиться, во-первых, для каких целей тот или иной вариант может быть наиболее приемлем и в каких условиях; во-вторых, какое влияние оказывает тот или иной вариант на организацию учебного процесса, отбор содержания, методов, организационных форм и средств обучения.

В настоящее время существующая сеть открытого и дистанционного образования базируется на разных моделях. Наиболее распространенными Е.С. Полат считает:

- Модель распределенного класса. Эта модель строится на организации учебного процесса в режиме реального времени.
- Модель самостоятельной работы студентов. Эта модель рассчитана на возможность работать в асинхронном режиме.
- Модель открытого образования + класс. Эта модель предусматривает использование традиционного печатного материала, которые должны предоставить студенту возможность работать в индивидуальном темпе [1, С. 236].

Для примера, можно рассмотреть работу одного интернет ресурса (EnglishMania) обучения ИЯ дистанционно через интернет. Для голосовой связи с учащимися преподаватели ресурса EnglishMania используют специализированную программу Skype (Скайп). С помощью электронной системы бронирования на сайте, студенты сами составляют удобное расписание занятий. Далее в назначенное время просто необходимо запустить программу Skype, где преподаватель уже будет ждать студента для проведения урока. Возможности мобильной телефонной связи также активно используются для изучения ИЯ.

Выбор КиИТ каждым конкретным преподавателем основывается на анализе педагогической ситуации. Грамотное применение КиИТ при обучении ИЯ позволяет значительно оптимизировать образовательный процесс и создавать аутентичные ситуации общения, что в значительной мере способствует повышению уровня мотивации студентов при изучении ИЯ.

Литература:

[1]. Полат Е.С. К вопросу о моделях дистанционного обучения.// Качество дистанционного образования: Концепции, проблемы, решения (EDO-2006): материалы международной научно-практической конференции 8 декабря 2006 г. – Издательство МГИТ, 2006. С. 236.

ЭПОНИМЫ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

М.М. Русакова

Южно-Уральский государственный медицинский
университет, Челябинск, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению эпонимической номинации в стоматологической терминологии. Автор исследует эпонимы на материале стоматологических русских и английских терминов и выявляет их количественные и качественные характеристики.

Ключевые слова: термин, эпоним, стоматологические эпонимы, медицинская терминология.

THE EPONYMS IN DENTAL TERMINOLOGY

M.M. Rusakova

South Ural state medical University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of eponymic nomination in dental terminology. The author investigates the Russian and English eponyms used in dentistry and reveals their quantitative and qualitative characteristics.

Key words: term, eponym, dental eponyms, medical terminology.

Изучению современной медицинской терминологии ученые-лингвисты уделяют большое внимание, так как она представляет уникальный слой лексического фонда языка. По мнению автора, современная медицинская терминология – это сложная система выражения, хранения и передачи специальных медицинских и парамедицинских терминов, которая имеет определенную классификационную иерархию, функционирующую на протяжении длительного периода и одновременно динамичную в плане выражения и содержания, позволяющая изменения в классификации наименований в связи с новыми открытиями в изучаемой сфере [4].

Целью данной статьи является исследование эпонимических стоматологических русских и английских терминов и выявление количественных и качественных характеристик эпонимических терминов. В результате рандомизированного отбора единиц автор выявил более 350 эпонимов, употребляемых в стоматологии.

Эпонимизация представляет собой один из пластов номинирования единиц профессиональной терминологии именем человека или группы людей, внесших вклад в изучение и развитие науки. Он несет в себе не только дефиницию понятия, но и знания об ученых, описавших эти понятия либо создавших инструменты, методы, технологии [3; 105]. Стоматологический терминологический фонд содержит зафиксированные эпонимические названия, вошедшие в употребление в XVI–XIX веках. Отраслевая микротерминосистема стоматологии продолжает пополняться новыми эпонимами,

аккумулируя специфические профессиональные знания, которые обусловлены изменением окружающей картины мира и отражают этапы развития медицины, достижения технического прогресса в этой области, дифференцирование заболеваний и появление новых методов лечения.

В стоматологической терминологии эпонимы представлены собственными моделями и структурно-типологическими характеристиками. Выявлено, что доминируют эпонимы, структурно представленные двухкомпонентными терминологическими сочетаниями, состоящими из комбинации имени собственного и тематического и структурного ядра, которые способствует дифференцированию терминов. Отметим тот факт, что внутри стоматологической терминологии термины-эпонимы объединены в семантические поля, тематические и структурные ядра которых манифестируют: строение и функции органов и тканей полости рта на органном и клеточном уровнях (железы Вебера / Weber glands, слой Вейля / basal layer of Weil, зубы Гетчинсона / Hutchinson's teeth); методы исследований (индекс Грин-Вермиллиона / Green - Vermillion "ОИ-S"); заболевания зубов и полости рта (афты Беднара / Bednar's aphthae, синдром Смита-Лэмли-Опитца / Smith-Lemli-Opitz syndrome); челюстно-лицевые травмы (классификация Ле Фор / Le Fort classification); медикаментозные средства (раствор Шиллера-Писарева / Schiller-Pisarev's test). Большая часть эпонимичных названий выявлена среди названий стоматологических аппаратов, конструкций и материалов, что является следствием появления во второй половине XX века высоко технологичных процессов, бурного развития ортодонтии, эндодонтии, разработок и совершенствования технологических решений в материаловедении. Приведем примеры: кламмер Адамса /Adams clasps, аппарат Айнсворта /Ainsworth appliance, контакт трехпунктный Бонвиля или треугольник Бонвиля / Bonwill triangle, воздушное сверло Кодмана / Codman air drill, игла Миллера / Miller broach, паста Ваха / Wach's sealer, цемент Гроссмана / Grossman's sealer) и другие.

Многие исследователи отмечают значительную перегруженность терминосистем разных научных сфер эпонимичными понятиями. Отметим, что в настоящее время

существует противоречивое отношение исследователей-лингвистов по вопросу целесообразности употребления, преимуществах и недостатках эпонимических терминов.

Некоторые исследователи утверждают, что эпонимы могут быть малоинформативными, излишне громоздкими, создавать дополнительные синонимические ряды, их трудно транслитерировать и транскрибировать; они только обозначают, маркируют научное понятие, но не отражают характерных признаков описываемого объекта. Но в тоже время они отмечают, что эпонимы презентуют один из самых многочисленных пластов медицинской терминологии [1; 2]. В качестве такого примера предлагаем стоматологический эпоним *синдром Стейнтона – Кандепона / Stainton—Capdepont syndrome* (наследственное заболевание: изменения цвета коронки зубов (водянисто-серая с перламутровым блеском), ранняя потеря эмалевого покрова и выраженная стираемость зубов; обнажающийся дентин кажется прозрачным, окрашен в желто-коричневый цвет), синонимичный ряд которого представлен 6 терминами: несовершенный дентиногенез, опалесцирующий дентин, наследственный черный зуб, мезоэктодермальная одонтопатия, *odontogenesis imperfecta, morbus Stainton—Capdepont*. Другие исследователи описывают положительные черты эпонимов. Е. А. Лаптева отмечает интернациональный характер эпонимов, их идентичный вид и значение в разных языках [2; 107]. Ю. В. Плоцкая считает, что в отличие от многословных терминов, эпонимические термины обладают краткостью, что является их несомненным преимуществом [3; 103].

Обобщая сказанное, отметим, что любой способ генеза термина несет в себе скрытые и явные отрицательные и положительные по мнению исследователей характеристики номинации. В процессе формирования эпонимы адаптируются и вступают в парадигматические и синтагматические отношения с другими членами лексического фонда определенного языка, и как следствие проходят естественный путь отбора с последующей стабилизацией или фиксацией в терминофонде, или замещением на более устойчивый и удобный вариант, или с его полным исчезновением.

Литература:

[1]. Извекова Т.Ф., Грищенко Е.В., Пуртов А.С. Эпонимы в медицинской терминологии // Медицина и образование в Сибири. 2014. № 3. С. 18.

[2]. Лаптева Е.А. Функционирование эпонимических терминов в энциклопедических статьях медицинского характера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12-2 (42). С. 106-108.

[3]. Плоцкая Ю.В. К вопросу об эпонимах в немецкой стоматологической терминологии // В сборнике: Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков Материалы международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Я. Л. Горшенина. Омск, 2016. С. 102-105.

[4]. Русакова М.М. Лексико-семантические процессы формирования медицинской терминологии // Современные проблемы науки и образования. 2015. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/122-20314> (дата обращения: 28.02.2016).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Т.А. Дмитренко

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена организации курса иностранного языка в системе высшего образования с использованием инновационных технологий. В статье анализируются некоторые актуальные проблемы, связанные с повышением качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Автор придаёт большое значение новым технологиям преподавания иностранного языка, которые способствуют эффективной коммуникации между специалистами в условиях поликультурной среды.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая подготовка, инновационные технологии обучения, конкурентоспособный специалист, содержание обучения.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS

T.A. Dmitrenko

Moscow pedagogical state University, Moscow, Russia

Abstract. This article is devoted to the problem of the organization of foreign language course in the system of higher education with the help of innovation technologies. The article examines some actual problems connected with the quality improvement of vocational training of the future specialists. The author highlights the role of new technologies in teaching foreign languages, which facilitate an effective communication of specialists of various spheres in multicultural environment.

Key words: intercultural communication, foreign language training, innovation technologies of learning, competitive specialist, the content of education.

Современная технология организации занятий по иностранному языку предусматривает использование инновационных технологий обучения иностранному языку, которые предполагают использование сети Интернет, проблемного обучения, активных методов обучения (проектов, ролевой, деловой игры, анализа деловых ситуаций.), гибкое варьирование которыми в рамках аудиторной работы обеспечивает индивидуальную образовательную траекторию профессионального самосовершенствования студентов.

Так, информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков создают глобальную образовательную и развивающую среду, в которой будущему поколению предстоит не только общаться, но и выстраивать профессиональные и личные отношения, позиционируя свои интересы и представляя себя. От того насколько эффективно будет выстроен процесс коммуникации на межкультурном уровне, во

многим будет зависеть успех профессионального и делового сотрудничества будущих специалистов.

Использование ИКТ в языковой подготовке студентов одно из важнейших требований современности. Современный специалист особенно в сфере межкультурных коммуникаций должен владеть ИКТ, рационально использовать их для поддержания и развития собственного интеллектуального и творческого потенциала. ИКТ не только стимулируют обновление содержания языкового образования, но и способствуют внедрению, сопровождению и развитию технологий нового поколения во все виды образовательной, организационно-методической, а также управленческой деятельности в сфере образования.

Специалисты, подготовленные с помощью передовых технологий, демонстрируют свободным владением иностранным языком преимущества новой системы языковой подготовки. Так, использование ИКТ в преподавании иностранных языков предлагает не только автоматизированную проверку знаний, но и тренировку. Конкретный профессиональный интерес представляют сегодня моделирующие программы, которые приближают обучающихся к реальной действительности, так как они моделируют учебную среду – микромир, содержат графические средства моделирования микромиров культурологического плана, что способствует погружению студентов в контекст будущей профессии и позволяет повысить конкурентоспособность выпускников вузов.

Моделирующие программы создают возможность переноса приобретённых знаний, умений и навыков в реальную жизнь, повышая, таким образом, эффективность обучения. Компьютерное тестирование широко используется сегодня при определении способностей к изучению иностранных языков, тестировании знаний языкового материала и т.п. Инновационная технология организации занятий по иностранному языку с использованием компьютерных обучающих программ позволяет тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, что помогает осознать языковые явления, сформировать иноязычные способности, создавать подлинно коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и

речевые действия. В свою очередь, это обеспечивает реализацию индивидуального подхода и самостоятельную работу обучающегося.

Современное общество нуждается в людях, самостоятельно критически мыслящих, умеющих видеть и творчески решать возникающие проблемы. Система высшего образования поставлена перед необходимостью формировать у студентов познавательную самостоятельность, поисковые умения на высоком уровне общения, способности применять знания в незнакомых ситуациях, включать их в новые системы для расширения границ познания [1, с.3].

Современный преподаватель иностранных языков помимо знаний по своему предмету должен уметь применять инновационные технологии, в том числе информационные технологии. Это поднимает культуру преподавания иностранного языка на качественно новый уровень, обеспечивает развитие и социальную адаптацию учащегося.

Литература:

[1]. Дмитренко Т.А. Современные методологические подходы к технологии подготовки преподавателей иностранных языков. Монография. М.: МГТА, 2015. – 95с.

**ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК И ОСНОВЫ ТЕРМИНОЛОГИИ
(ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ)**

А.А. Качалкин

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация: Статья отражает авторскую методику, согласно которой медицинская терминология понимается как система, требующая особого методологического подхода в преподавании на медицинских факультетах. Обосновывается идея обособления медицинской терминологии в самостоятельную учебную дисциплину.

Ключевые слова: латинский язык, медицинская терминология, грамматика, методология, методика преподавания.

THE LATIN LANGUAGE AND THE FUNDAMENTALS TERMINOLOGY (METHODOLOGY)

A.A. Kachalkin

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract: The article reflects the author's method, according to which medical terminology is understood as a system that requires a special methodological approach in the teaching at medical faculties. Substantiates the idea of separation of medical terminology into an independent academic discipline.

Key words: Latin language, medical terminology, grammar, methodology, method of teaching.

Проблема формирования нового методологического подхода в преподавании учебной дисциплины «Латинский язык и основы медицинской терминологии» назрела уже давно. Эта проблема обусловлена тем, что в существующей методике терминология рассматривается только в качестве лексического приложения к грамматике латинского языка, то есть не учитывается специфика самой терминологии как отдельного самостоятельного направления. А между тем именно этот аспект вынуждает пренебрегать *формальной* стороной грамматики латинского языка в пользу большей практичности, упорядоченности и систематичности в рамках уже самих терминологических структур. Другими словами, сложившаяся *практика употребления* медицинских терминов (то есть *практическая медицинская терминология*) предопределяет и выбор, и корректировку грамматических структур латинского языка. Приведем лишь несколько примеров, опираясь в основном на материал *анатомической* терминологии, так как этот раздел медицинской латыни традиционно рассматривается первым из всех трёх разделов, ему уделяется большее количество часов и, наконец, основные грамматические сведения излагаются именно в рамках этого раздела.

Существительные второго склонения мужского рода с окончанием *-er* в латинском языке встречаются нечасто, а в лексическом минимуме студентов-медиков можно выделить лишь

один (!) значимый термин - существительное *cancer*. Этот термин из раздела *клинической* терминологии (в которой акцент делается на изучение терминологических элементов, а не отдельных терминов) актуален фактически только в своей начальной форме, то есть существенной грамматической привязки ко второму склонению у него нет. В разделе же анатомической терминологии, при изучении которого и происходит знакомство с грамматическими окончаниями, **все** существительные из лексического минимума с окончанием *-er* относятся не ко второму, а к третьему склонению; кроме того, не все эти существительные мужского рода. В этом случае возникает закономерный, на наш взгляд, вопрос - зачем для студентов *негуманитарного профиля* включать в таблицу падежных окончаний существительных второго склонения дополнительное (фактически лишнее) окончание, которое не иллюстрируется ни одним соответствующим термином из анатомии, более того, возможна путаница с терминами третьего склонения? Мы говорим именно о *существительных*, потому что основополагающим моментом для придания анатомической терминологии упомянутых выше упорядоченности и систематичности считаем принцип *последовательного* изложения терминов: сначала существительные, потом прилагательные. Согласно авторской позиции, такой подход оправдан с нескольких точек зрения.

Прежде всего, существительные представляют собой более значимую, более *существенную* часть речи; используя только существительные (несогласованное определение), можно выразить значительное количество понятий в анатомической терминологии, которые и рассматриваются в качестве примеров при *последовательном* изложении существительных всех пяти склонений. При рассмотрении этих примеров важно уделить внимание принципиальному методологическому моменту: при изучении лексического минимума только существительных прилагательные тоже встречаются, но исключительно при переводе на русский язык [2]. Речь идёт об отдельных терминах (*hallux, thymus, colon* и т.п.) и словосочетаниях (*articulatio genus, medulla ossium, bulbus oculi* и т.п.), не совпадающих в переводе по лингвистическим статусам. Подобное несоответствие осложняется тем обстоятельством, что в большинстве случаев возможен

дословный перевод, то есть *каждое слово* в словосочетании можно перевести отдельно. Все эти моменты важно освещать и анализировать для того, чтобы помочь студентам избегать *терминологических* ошибок или неточностей, которые могут иметь место при невнимательном переводе словосочетаний, особенно при *грамматически верном* варианте (например, *digitus major pedis* вместо *hallux*). Очевидно, что вышеперечисленные особенности требуют разграниченного рассмотрения этих двух частей речи.

Далее, большое количество прилагательных образовано от однокоренных существительных – тем самым студентам предоставляется возможность не только активизировать уже освоенный лексический минимум существительных, но и самостоятельно (и осознанно) расширять рамки лексического минимума за счет освоения и реализации на практике различных словообразовательных схем.

Наконец, основные четыре грамматические категории (род, число, падеж, склонение) одинаковы для обеих частей речи, а системы падежных окончаний существительных и прилагательных в латинском языке практически полностью совпадают. В этом случае уже преподавателю предоставляется возможность реализовать удачный методологический приём - новый материал преподносится как повторение пройденного.

Таким образом, возвращаясь к вопросу о включении окончания -er в таблицу падежных окончаний второго склонения, следует отметить, что это нецелесообразно; причем не только для существительных. В базовом лексическом минимуме анатомической терминологии всего три прилагательных второго склонения мужского рода с окончанием -er (*dexter, sinister, liber*), но при этом частотность употребления в терминологии первых двух из них является очень высокой. Прилагательные «правый» и «левый» входят в top-50 наиболее употребительных анатомических терминов: *dexter* - 73 контекста, *sinister* – 67 [1]. Тем самым складывается интересная парадоксальная ситуация: с одной стороны, окончание для прилагательных редкое, а с другой стороны употребляются эти прилагательные очень часто. Уже одно это обстоятельство позволяет рассматривать такие прилагательные *отдельно* и не включать в таблицу *стандартных* прилагательных первой группы (с окончанием -us в форме

мужского рода). Однако гораздо важнее то, что эти прилагательные обладают рядом грамматических особенностей: во-первых, непосредственно само окончание, во-вторых, беглое «е», в-третьих, особенности при склонении и при образовании форм женского и среднего родов (окончания *добавляются* к форме мужского рода, а не заменяют его). Любой же нестандартный момент, нарушающий системное изложение и восприятие терминологии следует рассматривать, разбирать и комментировать отдельно.

Рассмотренные примеры отражают авторскую методiku [3-5], позволяющую представить *медицинскую терминологию* как систему, что, безусловно, должно существенно облегчить студентам её освоение и заложить прочную основу для её компетентного использования в дальнейшем.

Литература:

[1]. Бахрушина Л.А. Латинско-русский и русско-латинский словарь наиболее употребительных анатомических терминов: уч. пос. / под ред. В.Ф. Новодрановой. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007.

[2]. Качалкин А.А. Анатомическая терминология: сборник упражнений. - М.: РУДН, 2013. 119с.

[3]. Качалкин А.А. К вопросу о специфике преподавания латинского языка на медицинских факультетах / А.А. Качалкин – режим доступа: <http://www.kananat.narod.ru/ANATOMIA>.

[4]. Качалкин, А.А. Особенности преподавания латинского языка студентам медицинских факультетов // Адаптация и саморегуляция личности. Материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: РУДН, 2010. С. 77-80.

[5]. Качалкин А.А. Специфика преподавания клинической терминологии на медицинских факультетах вуза // Актуальные проблемы образования и общества: Сб. науч. трудов в 2 т.Т.1. – Ярославль: НОЧУ ВПО «МСГИ», 2011. С.161-168.

ЛИНГВОМАРКЕТИНГ – КАК НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Д.С. Скнарев

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск,
Россия

Аннотация. В статье рассматривается сущность лингвомаркетинга как направления, исследующего языковую специфику текстовых единиц маркетинговых коммуникаций. Автор исследует язык рекламы, акцентирует внимание на языковых средствах создания рекламного образа, соотносит понятия «лингвомаркетинг» и «рекламемика», обосновывает необходимость введения данных терминов в научный оборот.

Ключевые слова: лингвомаркетинг, рекламемика, рекламный образ, языковые средства, текстовые единицы маркетинговых коммуникаций.

LINGUISTIC MARKETING AS A RESEARCH AREA

D.S. Sknarev

South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article deals with the linguistic marketing nature as an area exploring the linguistic specificity of marketing communications text units. The author explores the language of advertising, focuses on the linguistic means of creating advertising image, compares the concepts of "linguistic marketing" and "reklamememics", justifies the need for the introduction of these terms in the scientific field.

Key words: linguistic marketing, reklamememics, advertising image, linguistic means, marketing communications text units.

В современном языкознании немало работ, посвященных сущности рекламы, что, на наш взгляд, выступает значимым аргументом в пользу выделения **рекламемики** как области знаний, включающей работы, посвященные изучению языка рекламы в различных аспектах.

Определяем **рекламемику** как область языка рекламы, в пространстве которой функционируют разноплановые вербальные

единицы – рекламемы, языковые средства и текстовые единицы, являющиеся частью маркетинговой коммуникации [1].

Под *рекламой* (термин М.В. Ягодкиной [2]) следует понимать знаковую единицу (визуальный элемент (изображение товара или посредника), невербальный знак, вербальный компонент), функционирующую в рекламной коммуникации, обладающую прагматической и маркетинговой направленностью, формирующую в сознании потребителя положительную рекламную коннотацию в отношении предмета рекламы и создающую экспрессивно-оценочный, выразительный эффективный рекламный образ товара. Компоненты рекламного сообщения (бренд-нейм, заголовок, слоган, информационный блок, кода, эхо-фраза), являясь одновременно текстовыми единицами маркетинговых коммуникаций, выступают частями (средствами) маркетинговой коммуникации (связей с общественностью и др.), в системе которой осуществляется рекламное воздействие.

Считаем, что в современном языкознании возникла потребность в появлении термина «**лингвомаркетинг**» [1] и производных от него понятий. Именно маркетинг первостепенен в коммуникации с потребителем, поскольку от его целей и задач зависит семантика и прагматика языка рекламы и маркетинговых коммуникаций (связей с общественностью, мерчандайзинга и др.). Возможно, следует говорить о новом направлении в изучении рекламемики – лингвомаркетинговом аспекте.

Лингвомаркетинговый аспект нацелен на определенный результат – создание эффективной рекламной коммуникации, гарантирующей отклик потребителя на соответствующий рекламный призыв, обратную связь с рекламодателем. Он предполагает обязательный рекламный контакт. При этом реклама рассматривается как явление бытовой культуры, учитывающее соответствие языковых средств, формирующих эффективный образ товара, следующим критериям: понятности и доступности для восприятия целевой аудитории, позиционированию бренда и его имиджу, индивидуальности продукта, созданию соответствующих, связанных с ним, маркетинговых ассоциаций в сознании потребителя, запоминаемости и адресности.

Лингвомаркетинг как новое научное направление базируется на обращении к текстам и единицам маркетинговых коммуникаций – бренд-нейму, заголовку, слогану и др. Вследствие этого в построении коммуникации важно оперирование понятными, доступными целевой аудитории рекламного воздействия языковыми средствами, формирующими эффективный образ товара, отвечающий определенным критериям, среди которых: соответствие позиционированию бренда и его имиджу, индивидуальность товара, вызывание соответствующих маркетинговых ассоциаций, запоминаемость, ориентированность на потребителя с учетом гендерного фактора, возможность его реализации в международной коммуникации (кросскультурный фактор). Лингвомаркетинг как научная дисциплина включает в себя копирайтинг, нейминг, спичрайтинг.

Потребность в выделении **лингвомаркетинга** обусловлена активностью маркетинговых коммуникаций в коммуникационных процессах, протекающих в обществе, и спецификой рекламемики как неотъемлемой части медийного пространства, актуализирующего развитие современного русского языка.

Таким образом, рекламемика выступает деятельной системой лингвомаркетинга, которая, оперируя вербальными компонентами (рекламемами, языковыми средствами, приемами и текстовыми единицами маркетинговых коммуникаций) создания образа товара, представляет аксиологически значимые субъект-объектные отношения маркетинговых коммуникаций, что позволяет определить роль языка в познании мира, представленного в дискурсе рекламы, и подойти к решению проблемы формирования рекламного образа с выделением семантического, прагматического и лингвомаркетингового аспектов изучения языковой системы.

Литература:

[1]. Скнарев Д.С. Языковые средства создания образа в рекламном дискурсе: семантический, прагматический, маркетинговый аспекты: автореф. дис. д.-ра филол.н. М.: РУДН, 2015. – 42 с.

[2]. Ягодкина М.В. Язык рекламы как средство формирования виртуальной реальности: автореф. дис. ... д. филол. н. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 31 с.

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ
ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

М.И. Алдошина

Орловский государственный университет имени И.С.
Тургенева, Орел, Россия

Аннотация. В современной социокультурной ситуации многонациональной России актуализируется проблема этнокультурного контекста в содержании образования, смысла поликультурности образования и миссии университета как гаранта ценностного базиса образования и культуры.

Ключевые слова: поликультурность образования, этнокультурное образование, контекст, университет

**ETHNO-CULTURAL CONTEXT OF PROFESSIONAL
EDUCATION OF SOCIAL PEDAGOGUES AT THE
UNIVERSITY**

M.I. Aldoshina

Orel state University named after I. S. Turgenev, Orel, Russia

Abstract. In the contemporary socio-cultural situation of multinational Russia actualizes the problem of ethno-cultural context in the content of education, the meaning of multiculturalism in education and the mission of the University as a guarantor of value basis of education and culture.

Key words: multicultural education, ethnic and cultural education, context, University

В современной социокультурной ситуации в Российском и мировом образовании этнический контекст выступает значимым фактором. Контекст (от лат. contextus – соединение, связь) – это набор характеристик, которые уточняют условия существования данного феномена, подлежащего изучению, т.е. локализуют

события или процессы в пространстве и времени. Контекст – это совокупность причин, обстоятельств, влияющих на существование и развитие каких-либо явлений, ситуаций и т.п. В аспекте задач нашего исследования *этнокультурный контекст* – это многомерное явление, в содержании которого прослеживается взаимодействие культуры и личности. Он предполагает учёт культурных ценностей (традиций, обычаев, идеалов и т.п.), присущих определённому этносу в рассмотрении или изучении какого-либо явления или процесса. Контекст в профессиональном образовании закладывается системой профессиональных ценностей. Образование, рассматриваемое в аспекте этничности, – это деятельность «по передаче содержания (ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций и т.д.) конкретной культуры, а не абстрактного культурно-исторического опыта» [2, С. 69]. Единство, относительная однородность культурного поля, в котором осуществляется воспитание и обучение личности особенно важны на начальных этапах онтогенеза, но не теряет своей значимости и в период профессиональной подготовки. В современных культурно-исторических условиях России в процессе формирования личности необходимо обеспечение информационной безопасности молодого поколения, предполагающей однородность этнокультурной информации.

А.Н. Джуринский в учебнике – практикуме «Поликультурное образование в многонациональном социуме» [5, С. 7] называет антиподом поликультурного воспитания педагогику этноцентризма (или этнокультурное образование, в нашем понимании). Мы не говорим о крайних формах проявления этноцентризма – расизме, национализме и т.п. Также мы не затрагиваем вопросов сохранения «малых» культур в ситуации образования и проживания в соотношении с «большими». Мы абсолютно солидарны в Б.Л.Вульфсоном, заявляющим, что «И власти, и многие общественные деятели провозглашают желание приобщить детей иммигрантов к культуре страны пребывания и вместе с тем сохранить некоторые элементы их родной культуры. Но достичь такого устойчивого баланса пока не удается» [4, С. 103]. Мы аргументируем необходимость усиления этнокультурной направленности профессионального образования в рамках

«большой» культуры, в первую очередь русской этнокультуры. Нельзя рассматривать подобные намерения в рамках теорий ассимиляции или аккомодации, так как мы стараемся обосновать иную логику взаимоотношения культуры и образования.

Сложившаяся в России в начале XXI века социокультурная ситуация делает актуальной проблему личностного развития профессионала в рамках его образования в университете. Кризис современной культуры и экосистемы человека в целом обусловлен, такими факторами, как индустриализация, урбанизация, вестернизация, технический прогресс, массовые миграции. Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации». «Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию «рынка», низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляют осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, по своей сути философским: «Каково назначение человека?», «Что такое красота?» и др.» [3, С. 105].

В современном обществе нарастающее волнение вызывает усиление миграционной активности североафриканских и арабских этнических групп. Миграционный вал в современной Европе стал лакмусовой бумажкой, определяющей различие подходов к рассмотрению роли и места мигрантов в образовательной практике европейских университетов. Стоит отметить, что будущий социальный педагог ориентирован на работу среди мигрантов или взаимодействуя с эмигрировавшими студентами из иных государств. Мигранты – субъекты, которым необходима социальная помощь и педагогическое сопровождение в адаптации и интеграции в образовательное пространство региона. Специфика взаимодействия с ними определяется традиционным своеобразием во-первых, старой и новой территории, а также населения на старой и новой территории, т.е. поселенческой и антропологической структур; во-вторых, культур бывшего и нового сообщества, т.е. духовно-культурных структур

(образовательных, конфессиональных, национально-культурных); в-третьих, сообществ, занятых определенным профессиональным трудом.

Наиболее существенными противоречиями теоретического осмысления феномена поликультурности и этнокультурного контекста профессионального образования выступают, на наш взгляд, следующие:

Во-первых, важнейшей ценностью индустриально развитых обществ и постиндустриальной культуры является ценность индивидуально-личностного развития, основанного на свободе выбора, которая не может быть ограничена ни этнокультурной идентичностью, ни полом, ни национальностью, ни социальным происхождением и т.п. Этнокультурные стереотипы традиционной культуры, интегрированные в учебно-воспитательный процесс и образовательное пространство современного российского образования, специфическим образом трансформируют педагогическую среду становления и развития личности: ограничивают свободу выбора и препятствуют максимальному раскрытию личностного потенциала каждого обучаемого, что может иметь как отрицательное значение для формирующейся личности, так и положительное.

Во-вторых, этнокультурному равенству как ценности постиндустриальной культуры и фундаментальному условию формирования жизненных стратегий современной цивилизованной личности противостоит традиционализм этнокультурных отношений, воспроизводимый традиционным семейно-родительским подходом в отечественном образовании подрастающего поколения (например, в полинациональных и полилингвальных регионах, сельской местности).

В-третьих, в то время, как в социогуманитарном познании конца XX века произошла смена научных парадигм поликультурности, в свете которой основное внимание переносится на контекст формирования и интерпретации этнокультурных различий, в педагогике и школьной практике доминируют устаревшие подходы («плавильного котла», «мозаики», «ассимиляции»).

В-четвертых, в XX веке существенно изменились условия этнокультурной идентификации. Повсеместный переход к

совместному школьному образованию значительно увеличил возможности поликультурной, «интернациональной» стратегии обучения и взаимопроникновения культур, формирования смежных этнокультурных идентичностей, облегчил взаимопонимание между этносами, создавая психологические условия для формирования кооперативных продуктивных отношений между обучаемыми в различных сферах общественной и личной жизни.

Таким образом, классическому университету и университетскому образованию, в рамках данной идеи, отводится специфическая роль, так как, кроме формирования общей культуры личности и компетентного специалиста [1, С. 35], университетское образование реализует стратегическую миссию – формирования ментальности русского интеллигента. Нам представляется, подобная постановка проблемы актуализации соотношения поликультурности и этнокультурного контекста в современном профессиональном образовании не в логике широкого спектра трактовки понятий (от синонимичного использования до противопоставления), а в контексте этнокультурной значимости сохранения и трансляции русской этнокультуры в поликультурном регионе и в ситуации усугубления миграционной ситуации выполнения культурной миссии университетского образования – формирования ментального гражданина.

Литература:

- [1]. Алдошина М.И. О культурной миссии университетов // Высшее образование сегодня. 2008. №5. С.35-38.
- [2]. Алдошина М.И. Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Орел, ОГУ, 2009. – 45с.
- [3]. Алдошина М.И. Этнокультурные ценности и формирование эстетической культуры студентов // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 1. С.105-109.
- [4]. Вульфсон Б.Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. 2011. №1. С. 103-109.
- [5]. Джуринский А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.:Юрайт, 2014.

**ЗНАЧИМОСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ
КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НАРОДА В
СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ (ИЗУЧЕНИЯ)
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

А.С. Ануфриева

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме упущения такого важного аспекта, как языковая культура, в преподавании иностранных языков в высшей школе в России.

Ключевые слова: языковая культура, психология народа, языковые аспекты, преподавание иностранного языка.

**THE IMPORTANCE OF CONCEPTUAL
UNDERSTANDING OF THE CULTURE AND HISTORICAL
MEMORY OF NATION IN THE FOREIGN LANGUAGE
TEACHING SYSTEM**

A.S. Anufrieva

People's Friendship University, Moscow, Russia

Abstract. This article is devoted to the problem of an omission of such important language aspect as the “linguistic culture” in the teaching of foreign languages in higher education in Russia.

Key words: language culture, people’s psychology, language aspects, teaching of foreign language.

Термин «языковая культура» является не просто важным, а даже неотъемлемым в обучении иностранному языку.

Подобный вывод был окончательно сформирован по результату моей полугодовой стажировки в Университете Кадиса в Испании и посещения некоторых мастер-классов ведущих преподавателей Университета. Большинство студентов проходят данную стажировку, преследуя одну очень важную цель: подтянуть свои знания в области изучаемого языка, научиться употреблять их в речи, а также уметь применять их в

определённых ситуациях. Будучи там, ряду русских студентов пришлось столкнуться с такой проблемой, как неумение применить свои знания в коммуникации. Знание теории языка на высоком уровне, к сожалению, многим не помогло коммуницировать с первых дней приезда. Естественно, здесь играет большую роль такой фактор как «языковой барьер», но не только он ставит границы для повседневной коммуникации.

На одном из мастер-классов, Викторiano Говиньо (один из лучших преподавателей университета Кадиса) отметил, что система преподавания иностранного языка в России является очень «сухой»: уделяется огромный пласт времени изучению грамматики, но абсолютно упускается из вида коммуникативный и культурный аспекты.

Виктор также занимается обучением иностранному языку и в течение уже десятков лет проводит исследования в области изучения функционирования языка. Также, он ищет способы в обучении, которые смогут облегчить задачу для изучающих иностранный язык, т.е. пути, которые помогут студентам понимать грамматику «на пальцах», не полагаясь на наше часто употребляемое в России «поймете с опытом».

Возвращаясь к нашей теме, хотелось бы отметить, что, безусловно, многие люди осознано или же по наитию понимают, что к изучению культуры языка относится и знания об истории искусства, литературы, а также просто истории страны изучаемого языка. И это всё мы можем отнести к той самой культуре с большой буквы «К» - высокой культуре, широко охватывающей общие категории.

В нынешнее время люди, вовлеченные в преподавание языков, понимают, что существует важная связь между культурой и языком. Следует подчеркнуть, что без изучения культуры, преподавание языку является неточным и неполным. Усвоение нового языка означает намного больше, чем манипуляции синтаксиса и лексики. Изучение любого иностранного языка предполагает знакомство с нравами, традициями и образом жизни людей соответствующей страны. Важно понимать психологию народа-носителей языка. По словам Бада, "потребность в культурной грамотности возникает в основном из того, что большинство изучающих язык, не имея нужных культурных

элементов, сталкиваются со значительными трудностями в общении с носителями языка". Кроме того, в настоящее время культура представлена как междисциплинарное ядро во многих учебных пособиях.

Все вещи, как и человеческая природа, зависят от культуры. Изучая другой язык, мы пытаемся понять характер и сущность другого народа. Взаимоотношение языка и культуры, то есть взаимодействие языка и культуры уже давно обсуждается в трудах известных философов, таких как Витгенштейн, Соссюр, Фуко, Дильтей, Гумбольдт, Дэвидсон и Хомский. О культурно-историческом подходе писал выдающийся психолог Лев Семёнович Выготский. Эти имена, первыми приходят на ум, когда речь идет о связи языка и культуры. Тем не менее, и среди лингвистов можно отметить авторов, в чьих концепциях мы находим весьма ценные рациональные идеи. Так, на наш взгляд, наиболее яркие концепции о вопросе языка и культуре предложили Сепир и Уорф. В основе их теории лежит то, что а) мы воспринимаем мир с точки зрения категорий и различий в нашем родном языке, и б) что находится в одном языке, не может быть найдено в другом языке из-за культурных различий.

И, давайте подумаем, если мы будем ориентироваться только на общую «К», разве мы сможем охватить всю специфичность психологии народа? Ведь как уже было упомянуто ранее, культура с большой буквы - широка. Потому, мы находим большую ценность в узких категориях, кажущихся бытовыми и чуть бледнеющими на фоне крупных событийных культурологических аспектов. Но разве знаем ли мы культуру своей родной страны на таком широком уровне? Конечно же, нет. И, потому, немаловажно, что как раз не эти широкие знания, дают нам знать язык в полной его мере, а знания культуры с аспекта ее специфичности, частных категорий - с маленькой буквы «к», но без которой не сложилась бы большая. Под этими словами подразумеваем, такую важную языковую составляющую, как знания менталитета страны, такие казалось бы незначительные нюансы о том, что они едят, во сколько они едят, каковы их традиции, когда они, например, идут в гости, или как принято отвечать на предложение «Не хотите ли Вы вина?» будь то твой

родной брат или друг. И целое множество любых других культурных мелочей.

Именно эти знания, позволяют коммуницировать и знать язык лучше, так как без них мы можем оказаться просто в нелепых ситуациях. Если мы можем подготовиться к интервью на тему какого-либо исторического факта или же известной личности, как минимум, посредством сети Интернет, то к определенным жизненным ситуациям заранее подготовиться представится достаточно сложной задачей. Примером такой ситуации может послужить приветствие в южной части Испании: ведь на вопрос «Как дела?» не требуется отвечать, так как это всего лишь элемент приветствия. Нам могут казаться некоторые вещи достаточно странными для изучения, но это именно такие культурные мелочи являются неотъемлемой частью языка, без которой язык страны теряют свою специфику.

Вот почему так важно, чтобы эти знания были встроены в систему изучения языка и передавались в совокупности с грамматикой, лексикой и прочими языковыми аспектами.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что наша система обучения иностранному языку является как бы «застывшей», нас обучают по системе СССР, безусловно имеющей неумолимые достоинства (чего стоит техническая сторона) но мы живем в 21 веке и нужно продвигаться, развивать и улучшать новые методы, но при этом не упускать старые - нужно найти идеальный баланс и обучать всем языковым аспектам в совокупности, не забывая про какой-либо. Они все одинаково важны и только в купе смогут обеспечить максимально высокий уровень знания языка.

Литература:

[1]. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.

[2]. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

[3]. Bada E. Culture in ELT. Cukurova University Journal of Social Sciences (6), 2000.

**СЕКЦИЯ 6.
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ
КВАЛИФИКАЦИИ**

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ДОКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

Г.Ф. Ткач

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Приводится обзор основных тенденций изменения направленности и характера образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации – докторантуры в зарубежных странах. Особое внимание обращено на становление «профессиональной докторантуры».

Ключевые слова: докторантура, образовательная программа, научное исследование, контроль качества, мобильность, профессиональная докторантура.

**MAIN DIRECTIONS OF DOCTORAL TRAINING
REFORMATION IN FOREIGN COUNTRIES**

G.F. Tkach

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article reviews the main trends in the direction and character modification of educational training programs for highly qualified personnel - doctorate in foreign countries. Particular attention is paid to the formation of a "professional doctorate".

Key words: Doctorate, educational programs, research, quality control, mobility, professional doctorate.

Современной тенденцией развития докторантуры в большинстве европейских стран и в США является утверждение достаточно формализованной структуры докторской подготовки, вытесняющей традиционную «модель ученичества» и

предпочитающей более структурированную исследовательскую работу по междисциплинарным программам. Обновляемые программы направлены на сокращение длительности докторской подготовки, уменьшение отсева и обеспечение более целенаправленной и практически значимой научно-исследовательской работы. Как правило, они включают курсовую работу, являющуюся начальной ступенью к предполагаемому научному исследованию. Иногда обе системы докторантуры – старая и новая – существуют параллельно (например в Австрии, Германии, Италии, Норвегии, Польше). Если в традиционной «модели ученичества» деятельность докторанта определяется преимущественно его руководителем, то формализованная структурированная модель ориентирует докторанта прежде всего на выполнение установленных стандартов.

Распространение докторских программ зависит от того, включает или будет включать новая степень магистра, введенная повсеместно в рамках Болонского процесса, компоненту научных исследований, которая может засчитываться как часть докторской подготовки. Такие возможности используются в некоторых университетах Испании и Франции. Их введение позволит сократить продолжительность докторской подготовки.

Некоторые страны (Испания, США, Швеция) разделяют докторскую подготовку на два этапа, первый из которых состоит из курсовой работы (course work) и ведет к получению специального диплома, второй представляет собой исследовательскую работу и подготовку диссертации.

Общепринято, что образовательная организация, предлагающая докторскую подготовку, должна быть аккредитованным университетом или быть признанной в этом качестве. В большинстве стран частные заведения, особенно из неуниверситетского сектора образования, не имеют права присуждать докторские степени. Однако в ряде стран отдельным необразовательным учреждениям, например, академиям наук, предоставляется право докторской подготовки наравне с университетами. В некоторых странах (Испания, Нидерланды, Швеция) неуниверситетские высшие учебные заведения могут сотрудничать с университетами в рамках совместного выполнения

докторских программ и присуждения докторской степени по отдельным специальностям.

В ряде стран имеются различия между исследовательской докторантурой и профессиональной докторантурой (Австрия, Великобритания, США). В этом случае имеются отличия в отдельных элементах докторских программ. С этим также связан статус докторских соискателей, которые могут быть наёмными сотрудниками.

Американская модель высшего образования BA/MA/PhD (бакалавр – магистр – доктор философии) всё чаще рассматривается как «золотой стандарт», к которому стремятся или должны стремиться университеты других стран. Тем не менее, хотя модель BA/MA/PhD и является в целом принятой на всём пространстве Европы, вступительные требования, содержание и организация докторской подготовки в разных странах могут существенно различаться. Эти различия касаются, в частности, таких важных составляющих докторской подготовки как приём в докторантуру, статус докторантов, продолжительность докторских программ, контроль качества подготовки, мобильность докторантов, аттестационные требования и процедуры присуждения ученых званий и степеней.

Относительно новой и заслуживающей особого внимания тенденцией является постепенное утверждение в ряде развитых стран (Австрия, Великобритания, Нидерланды, США) так называемой «профессиональной докторантуры», которая отличается от традиционной докторантуры, ориентированной прежде всего на проведение научного исследования. Профессиональные докторантуры (в области менеджмента, образования, прикладных наук, сферы обслуживания) характеризуются меньшими требованиями к тому, что касается подготовки «оригинального продукта исследования». Они часто сводятся к проектам, реализуемым в пределах некоторого предприятия, а их руководство осуществляется совместно университетом и данным предприятием.

Появление профессиональных докторантур связано, в частности, с возрастающими проблемами в области трудоустройства обладателей докторской степени на неакадемическом рынке труда. Во многих странах использование

обладателей докторской степени вне академического сектора считается неадекватным. Работодатели в большинстве стран опасаются принимать на работу обладателей докторских степеней, считая их слишком узкими специалистами с недостатком универсальных и междотраслевых компетенций. Развитие новых профессиональных докторантур призвано исправить это положение, дав возможность трудоустроиться большему числу обладателей докторской степени за пределами традиционного академического сектора.

Литература:

- [1]. Education at a Glance 2015: OECD INDICATORS. URL: www.oecd.edu/eag2014htm570p.published.
- [2]. National Student Fee and Support Systems 2011/2012. European Commission.
URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support/pdf
- [3]. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and United States: Status and Prospects. UNESCO/CEPES. Bucharest, 2004. 296p.

СОЦИОЛОГИ О СТУДЕНЧЕСТВЕ

Т.Э. Петрова

СПбГУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социальной общности студенчества.

Ключевые слова: социальная общность, студент.

SOCIOLOGISTS ABOUT STUDENTS

T.E. Petrova

St. Petersburg State University, Moscow, Russia

Abstract: The article discusses the main features of the social community of students.

Keywords: social community, student.

Студенчество как социальная группа стало одним из объектов исследования отечественных и зарубежных социологов более века назад. За это время о студенчестве написаны сотни томов, проведены тысячи эмпирических исследований. В свете современных научных подходов студенчество можно определить как гетерогенную, внутренне дифференцированную социокультурную общность со множеством присущих ей способов и стилей жизнедеятельности.

В 1872 г. в Киевском университете впервые была проведена студенческая самоперепись (специальное статистико-социологическое обследование с целью изучения положения студентов при помощи массовых фактических данных). Впоследствии вплоть до 1917 г. было осуществлено около 90 таких переписей в вузах различных регионов страны (Москвы, Санкт-Петербурга, Томска, Харькова, Одессы). Как правило, самопереписи проводились самими студентами – участниками статистических семинаров по инициативе и под руководством преподавателей. В некоторых случаях самопереписи осуществлялись студентами самостоятельно.

Результаты самопереписей позволяют нам воссоздать социальный облик российского студенчества на рубеже XIX - XX веков. По итогам самопереписи 1872 г. в Киевском университете акцент делается на бедственном материальном положении студентов: «Одни только носят имя студента, но учиться не могут, потому что по целым дням заняты частными уроками, другие оставляют университет иногда на целый год для того, чтобы заработать средства для окончания курса» [1, С. 12].

Организатор «половой» переписи в Московском университете в 1905 г. М.А. Членов указывает: «Наше студенчество – не особенно здоровая, легко утомляемая от занятий масса, очень мало обращающая внимание, в противоположность иностранному студенчеству, на свое физическое развитие, но зато и крайне редко отдающая свои досуга кутежам и картам, и большей частью живущая умственными интересами (чтение, театр и т.д.)» [3, С. 101].

В 1909 г. В.В. Святловский так описывает отличительные особенности российского студенчества: «Определенный духовный облик студента вырисовался на пестром фоне народной жизни

Европы ещё в XIII веке. История студенчества – это история Европы. Средневековые университеты – автономные и независимые республики, насквозь проникнутые духом замкнутой корпорации, от ректора до новичка-студента. Средневековые студенты в массе великовозрастны, как ландскнехты, и невежественны, как цеховые ремесленники. Студенчество вмещалось в историческую жизнь, но всегда, впрочем, соединяясь с оппозицией, которой оно, по духу возраста было ближе. Но европейский студент не однообразен, он типичный отголосок условий страны, характерный результат ее общественной и многосложной жизни. Современный французский студент – это дитя грандиозного города, увлекающееся, импульсивное. Немецкий студент в значительной мере – великий филистер и мальчишка. Английский студент ...Английского студента собственно нет, имеются лишь мускулистые и жизнерадостные питомцы колледжей, чего-то среднего между университетами и школою.

Русский студент родился в пореформенное время: раньше он растворялся в массе барских детей и немногих разночинцев. Высокий идеалистический тип его создается в 1860-70-х годах. Это – печальник за жизнь народа, чуткий, гневный, нетерпеливый, воспитанный мукою Некрасова, учившийся у Добролюбова, Писарева, Чернышевского. В студенчестве, как в своего рода фокусе общественной жизни, неизмеримо ярче, страстнее и решительнее то, что иногда лишь смутно теплится в сером тумане окружающей атмосферы» [1, С. 57-61].

Для студенчества российских вузов конца XIX – начала XX вв. характерно фиксированное соотношение по возрасту между представителями различных образовательных отраслей – универсанты и аграрии старше технологов (они, в основном, выпускники реальных училищ, а не гимназий и семинарий). Среди универсантов и аграриев преобладают выходцы из дворянства и духовенства, сословный состав технологов и курсисток более демократичен.

В университетах обучается больше жителей больших и средних городов, на высших женских курсах – из провинции. Независимо от профиля вуза каждый второй студент, как правило,

имеет личный заработок, тратит на него около 3 часов в день, используя и летний, и зимний период.

Количество работающих студентов растет к середине обучения и падает к его концу. Помимо наиболее распространенных частных уроков, универсанты зарабатывают на жизнь квалифицированным творческим трудом, технологи применяют для этого полученные специальные знания, курсистки выполняют литературную работу. Материальное положение студентов напрямую связано с их социальным происхождением (наиболее обеспечены купеческие дети), доходы юристов в основном выше доходов гуманитариев. Практически каждый второй студент имеет слабое здоровье. Наиболее уязвимыми оказываются органы зрения, дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистая и нервная системы, головной мозг. Угнетающее воздействие на студенческий организм оказывают алкоголь и никотин. Их употребляют более половины учащихся, причем большинство начинает делать это в 15-20 лет.

Как правило, двое из трех студентов осознают принадлежность к различным общественно-политическим движениям. Умами студентов владеют Л.Толстой, К.Маркс, Ч.Дарвин, Д.Писарев, Н.Михайловский. Наряду с беллетристикой спросом пользуется и общественно-политическая, и философская литература. Активно читаются газеты, менее активно – журналы. Основными причинами этого является недостаток времени и недоступность некоторых изданий. Таким образом, можно говорить об отзывчивости, восприимчивости, вдумчивом отношении студенческой молодежи к изменениям общественно-политической ситуации в России.

Литература:

[1]. Святловский В.В. Студенческие переписи в России. Краткий исторический очерк.// Студенчество в цифрах. СПб, 1908.

[2]. Членов М.А. Половая перепись Московского студенчества и ее собственное значение. М., 1909.

МЕСТО АСПИРАНТУРЫ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Л.Ф. Шаламова
МАИ (НАУ), Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрываются некоторые аспекты роли аспирантуры в процессе активизации социального потенциала молодых людей. А также, вытекающие из этого требования к программам аспирантуры.

Ключевые слова: молодежь, студенчество, аспирантура, социальный потенциал, образовательная программа.

THE PLACE OF POSTGRADUATE STUDY WITHIN THE PROCESS OF ENHANCING THE SOCIAL POTENTIAL OF STUDENTS

L.K. Shalamova
MAI (NAU), Moscow, Russia

Abstract. The article describes some of the aspects of the role of postgraduate study in the activation of the social potential of young people. And some requirements for training the programs for graduate the students

Key words: youth, student, graduate, social capacity, educational program.

Студенческая молодёжь в структуре социальной молодёжной группы занимает особое место. В силу своей пространственной локализованности в рамках образовательной организации, наличия высокой степени организованности и собственных органов самоуправления, студенчество, как мы это отмечали ранее [2], обладает всеми необходимыми данными, для того чтобы активно участвовать в преобразовании окружающей действительности (мира), осуществлении социально – экономических изменений в обществе.

Но, с другой стороны, обучающиеся находятся ещё только в стадии освоения профессиональных знаний и навыков, развития

своих творческих и личностных способностей, в процессе адаптации к современным условиям жизни, а также определения своей жизненной и профессиональной траектории, перспективы развития в будущем, после окончания высшего учебного заведения.

В современных условиях молодому человеку на рынке труда предъявляются повышенные требования. Современный выпускник, чтобы носить звание специалиста в дополнение к основным, базовым знаниям, должен обладать рядом отличительных качеств, таких, как правовая грамотность, активная гражданская позиция, умение вести за собой и проявлять лидерские способности, адекватно оценивать современные потребности общества.

Очевидно, что овладеть личностными компетенциями, которые сегодня определяют формирование образовательной программы обучающиеся могут в полной мере только при условии активизации своего социального потенциала. Социальный потенциал личности следует рассматривать как человеческий потенциал через призму социальных отношений и социальных действий данного индивида, возможность и готовность его включения в процессы социального развития. Социальный потенциал молодежи аккумулирует способности и ресурсы личности к общественно полезной и социально – значимой деятельности, представляет собой конкретную форму материализации человеческого фактора, фиксирует уровень развития и границы созидательной активности молодых людей как субъектов управления собственным и групповым поведением, как участников процессов социального развития.

При этом, в пространстве образовательной организации особое место в активизации социального потенциала студенческой молодежи отводится аспирантуре, как третьей ступени профессионального образования.

Одним из направлений активизации социального потенциала молодого человека является проявление его выраженного интереса к занятиям исследовательской, научной деятельностью с целью развития и внедрения современных, наукоемких технологий, формирование навыков аналитической деятельности, необходимой

в условиях глобальной конкуренции и диверсификации рынка труда.

Прежде всего аспирантура является логическим завершением для тех креативных молодых людей, которые обладают повышенным стремлением к исследовательской, творческой, поисковой работе.

Особенностью аспирантуры является практически неограниченное многообразие конвергирующих подходов к практической исследовательской деятельности, что не вполне можно обеспечить в условиях стандартизированных образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Автор согласен с мнением, что наряду с навыками, «необходимыми для работы в условиях академической среды, современная аспирантура стремится дать своим выпускникам широкий спектр так называемых «переносимых навыков» (transferable skills), под которыми понимаются универсальные компетенции, обеспечивающие успешную профессиональную карьеру в различных областях интеллектуальной деятельности. Лучше всего эти компетенции приобретаются в процессе научных исследований» [1].

Основной целью аспирантуры является воспитание квалифицированных научных кадров, способных вести научно-исследовательскую работу, самостоятельно ставить и решать актуальные научные задачи, адекватно воспринимать научные достижения специалистов в той же области знаний, передавать свои знания научной общественности [3].

Таким образом, аспирантура даёт возможность молодым людям активизировать часть своей познавательной энергии в творческой научно-исследовательской деятельности, результатом которой является разработка новых технологий, моделей, открытий в различных сферах научных знаний. Кроме того, в процессе обучения в аспирантуре происходит формирование исследовательских навыков и потенциалов обучающихся, которые дают возможность им вписываться в широкий профессиональный контекст, погружаться в академическую среду не только в своей стране, но и за рубежом. При этом, для студентов других уровней высшего образования аспирантура дает возможность включаться в совместные научные исследования с аспирантами.

Вторым не менее важным значением аспирантуры является то, что большинство аспирантов являются с одной стороны уже сформировавшейся личностью, обладающей высокой квалификацией, а с другой стороны они являются носителями той же молодёжной культуры, что и студенческая молодёжь, и гораздо ближе по возрастным характеристикам к обучающимся.

Эти особенности позволяют аспирантам выступать в качестве субъектов воспитательного процесса, трансляторов передовых идей системы образования в студенческую среду. Те аспиранты, которые прошли школу студенческого самоуправления и продолжающие активную общественную деятельность, возглавляя студенческие органы самоуправления становятся как правило не только признанными лидерами обучающихся, но и грамотными, зрелыми наставниками студенческой молодежи, пользующимися безграничным доверием более молодых представителей своего поколения.

В связи с вышесказанным образовательные программы аспирантуры должны отличаться нижеперечисленными качествами:

- студентоцентрированная направленность. Это подразумевает, прежде всего, акцент на удовлетворение личных поисковых запросов обучающихся, подготовку их к академической карьере и работе в производственной среде;
- введение структурированных образовательных аспирантских программ;
- развитие в рамках обучения в аспирантуре универсальных навыков, формирование которых может осуществляться по различным модулям;
- формирование интегрированных с производственной деятельностью программ обучения в аспирантуре;
- ориентация на активную работу со студенческой молодежью, обучающейся по программам бакалавриата и магистратуры.

Литература:

[1]. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. № 12. 2013

- [2]. Шаламова Л.Ф., Ховрин А.Ю. Студенческая молодёжь и государственная молодёжная политика // Научно-образовательное издание «Социально-гуманитарные знания». 2007. №4. С. 112-130.
- [3]. <http://www.xn--80aaa4a0ajicdpl.xn--p1ai/study>

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ АСПИРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ И РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»

Н.Ю. Лесконог
МПГУ, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены содержание и структура педагогической практики аспирантов по направлению «Политические науки и регионоведение», обучающихся при кафедре социально-политических исследований и технологий Московского педагогического государственного университета. Автор представила содержание педагогической практики, включая три этапа ее прохождения, формы организации самостоятельной работы аспиранта, отчетных документов аспиранта о прохождении педагогической практики, а также описала требования к итоговому контролю.

Ключевые слова: педагогическая практика, аспирант, структура и содержание педагогической практики аспирантов, политические науки и регионоведение.

THE CONTENT AND STRUCTURE OF TEACHING PRACTICE OF GRADUATE STUDENTS IN "POLITICAL SCIENCE AND AREA STUDIES"

N.Yu. Leskonog
Moscow pedagogical state University, Moscow, Russia

Abstract. In article the contents and structure of the pedagogical practice of the graduate students in the "Political Sciences and Regional Studies" direction who are trained at chair of socio-political researches and technologies of the Moscow pedagogical state university are considered. The author submitted the content of pedagogical practice,

including three stages of its passing, forms of the organization of independent work of the graduate student, reporting documents of the graduate student on passing of pedagogical practice, and also described requirements to total control.

Key words: pedagogical practice, graduate student, structure and content of pedagogical practice of graduate students, political sciences and regional studies.

Содержание и структура педагогической практики аспирантов по направлению «Политические науки и регионоведение», обучающихся при кафедре социально-политических исследований и технологий Московского педагогического государственного университета, определяются рабочей программой, разработанной в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.06.01 «Политические науки и регионоведение».

Цель педагогической практики аспирантов: получение профессиональных умений и опыта профессиональной преподавательской деятельности в области политологии, зарубежного регионоведения и регионоведения России, международных отношений, востоковедения и африканистики, публичной политики и социальных наук.

Среди задач практики можно выделить следующие: знакомство с образовательными технологиями, применяемыми преподавателями кафедры, посещение их лекционных и семинарских занятий; ознакомление с основными направлениями исследований, проводимых преподавателями кафедры; формирование навыков работы с педагогической документацией (разработка УМК, составление планов-конспектов лекций, семинаров, а также отчетов и релизов по итогам их проведения); проведение лекций; проведение семинаров; организация и проведение воспитательных внеаудиторных мероприятий со студентами и магистрантами; составление заданий для самостоятельной работы; обновление списков литературы уже имеющихся УМК; разработка дидактических материалов и наглядных пособий для проведения занятий; подготовка отчетной документации по итогам педагогической практики; публичное

выступление с отчетом по итогам прохождения практики на заседании кафедры.

В результате прохождения педагогической практики у аспирантов формируются как общепрофессиональные компетенции: готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2); способность адаптировать результаты современных исследований в области политических наук и регионоведения для задач преподавания (ПК-4), так и профессиональные компетенции.

В результате прохождения практики будущий исследователь, преподаватель-исследователь должен:

знать: методику преподавания в высшей школе; методику организации и проведения исследований и использования их результатов в процессе преподавания в высшей школе;

уметь: формулировать цели личностного и профессионального развития и условия их достижения, исходя из тенденций развития области профессиональной деятельности, этапов профессионального роста, индивидуально-личностных особенностей; осуществлять личностный выбор в различных профессиональных и морально-ценностных ситуациях, оценивать последствия принятого решения и нести за него ответственность перед собой и обществом; обоснованно выбирать современные образовательные технологии, методы и средства обучения для обеспечения целей учебного процесса в высшей школе; создавать элементы методического обеспечения образовательных дисциплин (модулей) с учетом передового международного опыта; использовать интерактивные методы обучения; использовать исследовательский потенциал и научные труды преподавателей кафедры в процессе преподавания и реализации собственных исследований;

владеть: современными образовательными технологиями, в том числе информационными; современными технологиями исследовательской работы, в том числе посредством интернет.

Педагогическая практика аспирантов по направлению «Политические науки и регионоведение» организована на втором году обучения аспирантов и проходит на кафедре социально-политических исследований и технологий Московского педагогического государственного университета.

Структура педагогической практики аспирантов включает в себя три этапа:

- 1) подготовительный этап;
- 2) основной этап: а) ознакомительная практика; б) активная практика;
- 3) заключительный этап.

Содержание педагогической практики аспирантов отражено в таблице:

№ п/п	Планируемые формы работы (лабораторные, практические, семинарские занятия, лекции, внеаудиторное мероприятие)	Сроки проведения и количество часов
<i>подготовительный этап</i>		
1.	Ознакомление с документацией кафедры по проведению занятий (изучение ФГОС ВО , учебных планов, рабочих программ учебных дисциплины, фондов оценочных работ по учебным дисциплинам). Ознакомление с основными направлениями исследований, проводимых преподавателями кафедры. Посещение занятий преподавателей кафедры. Консультации с руководителем практики.	Первая неделя практики / 17 часов
<i>основной этап: а) ознакомительная практика</i>		
2.	Посещение лекционных и семинарских занятий преподавателей кафедры. Согласование с руководителем практики тематики и форм занятий, которые будет проводить аспирант, согласование расписания проведения занятий. Ознакомление с документацией	Первая неделя практики / 10 часов

	<p>кафедры по педагогической практике аспирантов, в том числе с формами отчетной документации по итогам прохождения практики.</p> <p>Ознакомление с критериями независимой оценки аспиранта студентами, у которых аспирант проводит занятия. Консультации с руководителем практики.</p>	
3.	<p>Изучение УМК, рабочих программ, фондов оценочных работ дисциплин, в рамках которых будет реализовываться преподавательская деятельность аспиранта. Изучение литературы и учебно-методических пособий, в том числе исследований и публикаций преподавателей кафедры, по теме проводимых занятий. Консультации с руководителем практики.</p>	<p>Вторая неделя практики /10 часов</p>
4.	<p>Подготовка планов-конспектов проводимых занятий, их утверждение у руководителя практики. Консультации с руководителем практики.</p>	<p>Вторая неделя практики /10 часов</p>
5.	<p>Разработка дидактических материалов и оценочных средств к лекционным и семинарским занятиям. Подготовка планов-конспектов внеаудиторных воспитательных мероприятий со студентами, их утверждение у руководителя практики. Консультации с руководителем практики.</p>	<p>Вторая неделя практики /7 часов</p>
<p><i>основной этап: б) активная практика</i></p>		

6.	Проведение лекционных и семинарских занятий со студентами и магистрантами. Проведение внеаудиторных воспитательных мероприятий со студентами, магистрантами. Участие в подготовке проводимых кафедрой мероприятиях. Консультации с руководителем практики.	Третья неделя практики /27 часов
<i>заключительный этап</i>		
7.	Обновление УМК и рабочих программ учебных дисциплин, фондов оценочных работ учебных дисциплин по читаемым кафедрой дисциплинам, в том числе обновление списка литературы, обновление заданий для самостоятельной работы. Подготовка письменного отчета о прохождении практики. Консультации с руководителем практики.	Четвертая неделя практики /25 часов
8.	Отчет аспиранта о прохождении практики на заседании кафедры.	Четвертая неделя практики /2 часа

Особое внимание уделяется самостоятельной работе аспирантов. Во время практики она реализуется в форме изучения теоретической литературы по отдельным аспектам методики преподавания политологии и регионоведения, подготовки конспектов лекционных и семинарских занятий, обработки и анализа материалов наблюдений присутствия на занятиях ведущих преподавателей кафедры, самоанализа подготовленного внеаудиторного мероприятия и урока.

Возможно использование следующих форм контроля самостоятельной работы аспирантов: подготовка выступлений,

самоотчётов, участие в работе круглых столов, собеседование, проверка составленных аспирантом конспектов занятий и мероприятий, проверка письменных отчётов. К независимым формам контроля можно добавить оценку преподавательской деятельности аспиранта студентами, у которых аспирант вел занятия во время практики.

Итоговой формой отчета по педагогической практике является отчет аспиранта о ее прохождении. Форма отчета включает как письменное детализированное описание результатов практики, так и заполнение таблицы:

Научный руководитель пишет заключение о прохождении педагогической практики и дает развернутую оценку деятельности аспиранта в период ее прохождения.

Аспирант «аттестован», если: все задания по педагогической практике выполнены в полном объеме, в установленный срок, подготовлен и сдан итоговый отчет о педагогической практике, включающий выступление на заседании кафедры.

Аспирант «не аттестован», если: задания по педагогической практике выполнены не в полном объеме, не в установленный срок, не подготовлен и не сдан итоговый отчет о педагогической практике, включающий выступление на заседании кафедры.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т.А. Болдова

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье проведен аналитический обзор темы, сделаны выводы о необходимости исследований в сфере образования и новых технологий. В совокупности этой темы отразились проблемы и вызовы современности: роль информационных технологий и интернета в обучении иностранным языкам, работа с гипертекстами в сети.

Ключевые слова: обучение и новые технологии, Moodle, специальная сфера обучения и коммуникации, гипертексты в сети.

NEW TECHNOLOGIES IN SPECIALISTS TRAINING IN THE HIGHER SCHOOL

T.A. Boldova

Moscow pedagogical state University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of the information technologies applications in training to foreign languages. The position of internet in an educational environment is specified. The activity of internet technology influence on the process of foreign language teaching is presented.

Key word: multimedia technologies; information technologies; Moodle; communication in network.

При рассмотрении современной образовательной ситуации уже нельзя обойтись без учета процессов происходящих в сети как в социокультурной среде. Это свидетельствует о том, что информационные и коммуникационные средства оказывают непосредственное влияние на изменения, которые уже сейчас происходят в системе образования. Обучение должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации. На основе последних результатов исследований в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью новых технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. При этом процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания. Электронные технологии определяются как открытые на уровне чтения и интерактивного коммуникативного отклика. Четвертое поколение Moodle 2.7. (Modular Object Oriented Learning Environment), позволяет проводить модульную работу с текстовой информацией и учебными материалами как совместную интерактивную работу по обработке письменных текстов в трехмерном виртуальном пространстве с использованием заданий для индивидуального обучения, партнерской работы, групповой работы и социальной

коммуникации. История Moodle началась в 1999 в австралийском университете Curtin, когда Martin Dougiamas начал программировать обучающую платформу, связанную с другими обучающими платформами в сети [2; 10-26]. Интерактивные сетевые проекты Moodle 2.7. определяются как открытые и закрытые, с обратной связью и с личной обратной связью. В проектной работе применяются инструкции по принципу стратиграфии (от лат. statum-слой). Они представляют собой фиксированные шаги продвижения через гипертексты, представляя студентам на выходе информационную прозрачность и транспарентность (от англ. transparent - явный, очевидный) собственных действий в сети, что облегчает контроль учебной деятельности. Когда идет работа в так называемых «прогностических ячейках» и во временных сетевых формированиях (Petascale Science) такой контроль необходим для интеграции вероятностных учебных планов и параллельных учебных сценариев студентов различных вузов как средство научного сотрудничества и познания. Таким образом, будущий специалист «вооружен» на каждый момент своей учебной и научной работы несколькими запасными вариантами своеобразных руководств поисковой и коммуникативной деятельности двух типов: а) руководством в работе с гипертекстами при проведении информационной и коммуникативной деятельности и б) оценочными листами по той или иной теме. Такая работа позволяет эффективно внедрять приемы активного взаимодействия студентов на диалоговой основе с обратной связью, в нашем примере, в интерактивных проектах: «Second Life», «SLoodle» (3D объекты) – обучение иностранному языку в естественной языковой среде; «Checkliste vor der Prüfung – план ⇔ ответы для подготовки к экзамену «Prüfungspanik»; в языковых играх «Knotenbotschaft»; «Buchstaben pflügen»; «Zahlensalat»; «Kinderchinesisch»; «Taubstummalphabet»; «Handalphabet»; в кооперативных, мозаичных, коммуникативных проектах «Casanova», «Kufior», «Goethe Spiel», «Deutsch-Pokal».

Проблема текста, в этом случае, понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в гипертекстовом культурном пространстве, которая

заклучена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) других участников как динамический элемент сетевого разговора на различные темы. Электронный гипертекст – это сложное динамическое и многомерное текстовое пространство, где реализуется язык и где благодаря тексту можно эффективно решать вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям. Гипертекст – это и полноценный генератор коммуникации в сети, на основе которого можно комбинировать художественные формы и различные технологии для создания гибридной формы выразительности, использовать опыт симуляций известных способов деятельности, творческой деятельности в моделях трехмерного окружения применительно к собственной работе в сети. Гипертекст рассматривается нами как: а) продукт сложной деятельности по порождению текста и рецепции текстовой информации, проходящей в социальной сфере межкультурной коммуникации; б) единица обучения текстовой деятельности и текстовой коммуникации; в) средство для решения методических проблем организации и «процессного» управления текстовой деятельностью в условиях сетевой коммуникации при обучении иностранным языкам. Работа в гипертекстовом пространстве требует овладения «гипертекстовой компетенцией», в дальнейшем ГТК, которая способствует развитию умений «достраивать» знания от любой первоначальной базы, поднимаясь на методологический уровень, что соответствует современному уровню обучения, когда необходимы методические рекомендации и разработки по овладению мультимедийной интерактивной гипертекстовой деятельностью и сетевой коммуникацией [1]. В гипертекстах закодирована не только одна мыслительная задача или комплекс, но и ключ к решению их как средство деятельности студента по дешифровке авторского коммуникативного намерения, прямой коммуникации, о способах действий в условиях сетевого иноязычного социума, о нормах, принятых в профессиональной коммуникации. При этом запускается в действие механизм мотивирования на дальнейшее научное и практическое взаимодействие с носителями изучаемого языка.

Литература:

[1]. Болдова Т.А. Монография. «Дорожная карта» для изучения иностранных языков в гипертекстовой сети www Болдова. Киров, 2010 – 446с.

[2]. Dietmar Gensicke. Grundwissen Philosophie. N. Luhmann. Philipp Reclam jun. Stuttgart. 2008.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

О.В. Соколова

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
Орёл, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания системы повышения квалификации, её функций, влиянию на совершенствование профессиональной культуры специалиста по социальной работе. В качестве методологического подхода к построению системы повышения квалификации рассматривается индивидуально-дифференцированный подход. Анализируются пути оптимизации системы повышения квалификации.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональная культура, специалист по социальной работе, индивидуально-дифференцированный подход.

**IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF A
SPECIALIST IN SOCIAL WORK IN SYSTEM OF
IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL**

O.V. Sokolova

Orel state University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia

Abstract. The Article is devoted to the research of the content of the advanced training system, its functions, of the influence the perfection the professional culture of the specialist social work. As a methodological approach to the construction of the advanced training

system is dealt with the individual differentiated approach. It is analyzed the ways of the optimization of the advanced training system.

Key words: advanced training, professional culture, specialist social work, individual differentiated approach.

Система повышения квалификации, направленная на реализацию потребности в профессионально-личностном развитии специалиста и его самосовершенствование в сфере профессиональной деятельности, обеспечивает пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности человека за счет оптимизации вторичной профессиональной социализации [1].

В контексте настоящего исследования система повышения квалификации рассматривается как фактор совершенствования профессиональной культуры специалистов по социальной работе.

Многочисленные педагогические исследования позволяют выделить следующие функции системы повышения квалификации: акмеологическую (развитие профессионального мастерства), профессионально-личное совершенствование, достижение творческой зрелости; адаптационную; компенсаторную; диагностическую (определение и мониторинг образовательных потребностей обучающихся, реального уровня их компетентности, жизненного и профессионального опыта); сервисную (удовлетворение потребностей регионального сектора производственной и непроизводственной сферы в квалификационных кадрах; консалтинговую (оказание помощи обучающимся в решении их профессиональных проблем) и другие [3].

В современных условиях крайне важной становится проблема динамичной и успешной адаптации социального работника к новой ситуации, новому подходу к решению профессиональных задач, формирования готовности и способности выявлять проблемы и самостоятельно вырабатывать способы их решения [2]. Поэтому традиционная организационно-педагогическая модель повышения квалификации, когда слушателям передавались готовые знания, оказывается малоэффективной. Повышение квалификации должно строиться на индивидуально-дифференцированном подходе, учитывать

особенности и образовательные потребности типичных групп специалистов по социальной работе по проявлению профессиональной культуры, обеспечивать направленность процесса обучения на разрешение практических творческих задач в сфере социальной работы.

Повышение квалификации специалистов по социальной работе понимается нами как процесс, ориентированный на всестороннее и устойчивое развитие личности, упрочение профессионально-этической сферы личности как основы профессиональной деятельности, на усвоение и повседневное проявление специалистом высокого уровня искусства профессиональной деятельности, отражающим достижения научной мысли и практического опыта в интересах нравственного здоровья общества, среды, социального прогресса.

Важнейшими направлениями развития современной системы повышения квалификации специалистов по социальной работе являются: создание условий для свободного, многовекторного, личностно-ориентированного и востребованного профессионального роста специалистов; учет в программах повышения квалификации актуальных потребностей общества; реализация интерактивности, модульности, и непрерывности, обеспечивающих индивидуально-дифференцированный подход к процессу повышения квалификации; актуализация опыта специалистов; создание условий для постоянной и объективной оценки специалистом уровня своей профессиональной культуры.

Педагогический процесс системы повышения квалификации специалистов по социальной работе должен иметь следующие отличительные черты: быть нацелен на удовлетворение актуальных образовательных потребностей всех типичных групп социальных работников по проявлению у них профессиональной культуры; характеризоваться инновационной способностью, гибкостью, разнообразием форм и моделей, в том числе, основанных на нетрадиционных подходах; быть нацелен на усвоение определенных знаний и выработку специфических умений и навыков, потребность в которых специалист испытывает на данном конкретном этапе профессионального развития; конечной целью его является стимулирование участников образовательного процесса к саморазвитию,

самосовершенствованию и самоактуализации в сфере социальной работы.

Литература:

[1]. Тарасенко Л.В. Дополнительное профессиональное образование: Становление нового социального института: дисс... доктора соц. наук. Ростов-на-Дону, 2001. - 339 с.

[2]. Филатова О.В., Прошкина И.В., Ильина Ю.В., Семёнова Е.Г. Эффективные пути формирования профессиональных компетентностей будущих специалистов по социальной работе//Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. М.: Изд-во: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. №1, 2009 С. 102-112.

[3]. Юдов О.С. Реализация функций дополнительного профессионального образования в центре обучения взрослых: Автореферат дисс...канд. пед. наук. Калининград, 2010. - 23 с

**ОБРАЗ ПРОФЕССИИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА,
ПСИХОЛОГА И СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

В.А. Черников

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

Аннотация. В статье проводится сравнительная характеристика образов профессий социального педагога, психолога и специалиста социальной работы в сознании студентов-первокурсников, обучающихся по соответствующим профилям профессионального образования.

Ключевые слова: образ специалиста, профориентация, профессиональная подготовка, профессиональный набор

THE IMAGE OF THE PROFESSION OF A SOCIAL PEDAGOGUE, PSYCHOLOGIST AND SPECIALIST SOCIAL WORK IN THE PERFORMANCE OF FIRST-YEAR STUDENTS

V.A. Chernikov

Volgograd state socio-pedagogical University, Volgograd, Russia

Abstract. In the article the comparative characteristics of images profession of social educator, psychologist and a social worker in the minds of first-year students enrolled in the corresponding profiles of vocational education.

Key words: image specialist, vocational guidance, professional training, professional selection

Исследования лаборатории ИСМО РАО указывают на то, что более 54 % старшеклассников в России не учитывают при выборе будущей профессии свои реальные возможности, 46% вместе с тем делают выбор на основе мнения родителей и родственников, а 67% учащихся 9 и 11 классов не имеют представления ни о содержании дальнейшего образования, ни о будущей профессиональной деятельности.

В 2014-2015 гг. на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета нами проводились исследования степени осознанности и самостоятельности студентов-первокурсников при выборе таких профессий как «социальный педагог», «специалист социальной работы», «психолог». Из 136 охваченных исследованием студентов-первокурсников только 47% имели представления о выбранных профессиях, которые соответствуют действительности, выбор остальных основывался на недостоверной информации или был случайным. Идентичные исследования в течение 2006-2014 гг. проводились сотрудниками кафедры социальной работы с курсом педагогики и образовательных технологий Волгоградского государственного медицинского университета – преобладающее большинство респондентов (будущих специалистов социальной работы и психологов) имели слабое представление о роде занятий специалистов этих «помогающих» профессий.

Е.Е. Сартакова и О.В. Васильева выяснили, что формирование адекватного образа социального педагога, специалиста социальной работы и психолога в сознании старшеклассника затруднено при наличии множества стереотипов и мифов в общественном мнении о «помогающих» профессиях и людях, их олицетворяющих [1]. Такой образ может обуславливать мотивацию к выбору будущей профессиональной деятельности. Конечно, в ходе профессиональной подготовки он изменяется, так как житейские знания дополняются научными представлениями, предшествующий жизненный опыт обогащается профессиональной практикой, однако, позиция будущего социального педагога, специалиста социальной работы и психолога остается подверженной влиянию существующих стереотипов и мифов, оказывающих воздействие на его поведение с клиентами и коллегами. Как показывают наши исследования, это актуализируется, когда студент сталкивается с трудной учебно-профессиональной задачей, требующей неординарного подхода, импровизации, а не деятельности по шаблону.

Поэтому мы считаем важным изучать тот образ «помогающей» профессии, который отражается в сознании абитуриента и первокурсника, выбравшего профили социального педагога, специалиста социальной работы и психолога. По результатам анкетного опроса и последующего свободного интервью мы выяснили, что по соотношению корректных и недостоверных ответов о функциях и содержании профессиональной деятельности студентов-первокурсников различных профилей их представления незначительно отличаются: в группе будущих социальных педагогов 43% респондентов имели точное о выбранной профессии, в группе будущих специалистов социальной работы – 47% и в группе будущих психологов – 53 % респондентов.

Среди будущих социальных педагогов распространено убеждение, что им часто необходимо будет работать в экстремальных ситуациях (жестокое обращение и совершение преступлений над детьми в семье и школе, приобщение несовершеннолетних к употреблению психоактивных веществ на улице и в кампании знакомых), оказывать помощь людям, оказавшимся в кризисном положении (инвалидам, жертвам войн и

стихийных бедствий, детям из семей, где родители ведут маргинальный образ жизни). Интересно, что наибольшие затруднения у будущих социальных педагогов вызывали вопросы о том, чем, по их мнению, им нужно будет заниматься с семьями, воспитывающими одаренных детей, а также с социально-активными детьми и подростками по месту жительства.

С этим связано распространенное представление о социальном педагоге как о профессии спасателя, обладающего особым статусом в российском обществе и государстве. Многие студенты-первокурсники уверены, что им в будущем придется пожертвовать материальным и семейным благополучием ради выбранной профессии ввиду низких заработных плат и дефицита свободного времени, которое необходимо уделять близким. Также любопытно, что с сознанием первокурсников доминирует образ коллективного субъекта социально-педагогической деятельности, они ориентированы на командную работу, сотрудничество с другими специалистами в будущем, считая, что только в этом залог комплексной помощи нуждающимся.

Среди будущих психологов напротив распространено убеждение, что это профессия «одинок», потому что к каждому человеку нужен индивидуальный подход. В отличие от студентов социально-педагогического профиля они наиболее точно определили содержание работы психолога с талантливыми и одаренными детьми, тогда как в области работы с социально-неблагополучными категориями детей и молодежью у них чаще встречались ошибочные представления о содержании работы психолога. Менее половины опрошенных вообще видят необходимость работы психолога с несовершеннолетними правонарушителями, молодежью, употребляющей психоактивные вещества, считая, что участие в перевоспитании таких клиентов не относится к их будущей компетенции. На наш взгляд, среди первокурсников данного профиля доминирует представление о профессии психолога как об эксперте и консультанте. При этом функция психолога чаще всего видится им в том, чтобы помочь клиентам разобраться в проблемах и самостоятельно найти выход из трудной жизненной ситуации. Излишними представляются эмоциональная поддержка, обучение и наставничество.

Среди будущих специалистов социальной работы наиболее

точное отражение нашли содержание их работы с инвалидами и семьями, в которых есть временно нетрудоспособные члены, а также с беженцами и переселенцами, тогда как наибольшие затруднения возникли у студентов при определении функций специалиста социальной работы с конфликтными семьями, педагогически запущенными детьми и социально активной молодежью. Профессия специалиста социальной работы представляется им как работа со случаями, когда каждый случай оригинален и требует индивидуального подхода. С этим связано то, что в их представлениях доминирует образ «специалист-клиент», а не коллективный субъект социальной помощи. С другой стороны, в отличие от будущих психологов, доминирует представление о профессии как государственной службе (а не работе частного лица), связанной в основном с функцией материальной помощи человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

Наши исследования показывают, что часто имеющийся образ профессиональной деятельности у студентов часто диффузен, неструктурирован и во многом нереалистичен. Это выдвигает вопросы профессиональной ориентации и набора абитуриентов данных профилей подготовки, а также дополнения к целям профессиональной подготовки формирование гибкой профессионально-личностной позиции, включающей освоение ролей «наставника», «учителя», «тренера», «коуча», «консультанта», «посредника», «защитника» и «товарища».

Литература:

[1]. Сартакова Е.Е., Васильева О.В. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации // Вест. Томского гос. ун-та. 2013. Вып.13 (144).

ДОВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Гришина

Орловский государственный университет имени И.С.
Тургенева, Орёл, Россия

Аннотация. Довузовское образование рассматривается как компонент многоуровневой системы непрерывного социально-педагогического образования. Автором предлагается модель компетентности выпускника системы довузовского образования, включающая общие, профильные, предметные компетенции.

Ключевые слова: непрерывное социально-педагогическое образование, преемственность, довузовское образование, компетенция.

PRE-UNIVERSITY EDUCATION AS COMPONENT OF CONTINUOUS SOCIAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Y.V. Grishina

Turgenev Orel State University, Orel, Russia

Abstract. Pre-university education is examined as a component of a multilevel system of continuous social pedagogical education. The author offers the model of competence of the graduate of system of pre-university education including the core, profile, subject competences.

Key words: continuous social pedagogical education, continuity, pre-university education, competence.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы в очередной раз актуализирует проблему непрерывности образования. Обоснованием объективной необходимости непрерывности социально-педагогического образования является сложность, динамизм, многогранность профессиональной социально-педагогической деятельности, что обусловлено перманентным изменением основных характеристик образовательной среды и субъектов социального воспитания.

В системе непрерывного образования между взаимосвязанными компонентами должна быть осуществлена сквозная вертикальная интеграция, обеспечивающая последовательность, системность и целостность процесса формирования личности, преемственность ее общего и профессионального образования [4; 37]. Вслед за С.Н. Рягиным под преемственностью мы понимаем процесс, обеспечивающий поступательное развитие субъекта образования при переходе от одного звена непрерывного образования (из системы общего образования) к другому (в систему профессионального образования) [3]. В этой связи новое развитие получает задача рассмотрения сферы довузовского образования как допрофессиональной или предпрофессиональной подготовки будущих социальных педагогов, которая позволяет наиболее полно, адекватно решать задачи непрерывного социально-педагогического образования, связанные с переходом от общего к профессиональному образованию.

В широком смысле довузовское образование, определяемое как составная часть системы непрерывного образования, как процесс и результат достижения и подтверждения индивидуумом образовательного ценза, необходимого и достаточного для обучения в вузе и получения высшего образования (Н. Д. Тунгусова), требует детального и глубокого анализа, выходящего за рамки настоящей статьи. В узком же значении термина, «дovuзовское образование», оставаясь подсистемой многоуровневой системы непрерывного образования, понимается как самостоятельный, самоценный вид образования, направленный на удовлетворение индивидуальных образовательных и творческих потребностей школьников и обеспечивающий саморазвитие творческой личности [2]. Исходя из целей и сущностных характеристик довузовского образования, мы определяем его как вид дополнительного образования детей и взрослых, направленный на формирование и развитие способностей, овладение знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретение опыта деятельности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического развития обучающихся, удовлетворения их образовательных потребностей и интересов, а также обеспечивающий условия для формирования мотивации получения

образования в течение всей жизни, профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, выявления и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности.

При определении довузовского образования особо значимым для нас является то, что реализация компетентного подхода в качестве основного направления модернизации российского образования в условиях его полипарадигмальности не преуменьшает традиционное значение приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков, но акцентирует внимание на формировании ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, ориентации обучения на максимально полный учет возрастных и индивидуальных особенностей, сочетая при этом интересы личности, общества и государства. Это в наибольшей степени соответствует тенденциям развития системы образования как в нашей стране, так и за рубежом и позволяет создавать условия для определения единой критериальной базы оценивания образовательных достижений в системе непрерывного обучения школа-вуз.

Формирование компетентности выпускника вуза начинается в общеобразовательной организации, где формируются ключевые (общие), общепредметные и предметные компетенции. Период профессионального самоопределения дает старт процессу приобретения профессиональных компетенций обучающегося. Опыт образовательной деятельности по подготовке будущих социальных педагогов в университете дает основание считать, что основы профессиональных компетенций в виде умственных и практических навыков, а также осознанное понимание их применения в определенных видах будущей профессиональной деятельности наиболее эффективно закладываются на этапе профильного обучения в структурах довузовского образования [1].

На основе синтеза моделей компетентности выпускника общеобразовательного учреждения А.В. Хуторского и социально-профессиональной компетентности обучающегося в учреждении профессионального образования О.Е. Пермякова, а также выделения профильных компетенций в качестве метапредметных образовательных результатов процесса преемственности среднего и высшего образования (С.Н. Рягин) нами была смоделирована структура компетентности выпускника системы довузовского

образования. В качестве структурных компонентов модели определяем общие (ключевые), профильные, предметные компетенции, при этом общие компетенции представляют ядро, а предметные выражают внешнюю оболочку компетентности.

В процессе профильного довузовского образования происходит обновление и развитие общих и предметных компетенций, общепредметные компетенции трансформируются в профильные компетенции, определяющие способность субъекта непрерывного образования к проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Активное становление и развитие профессионально компетентного будущего социального педагога продолжается в организациях высшего образования. Общие компетенции как универсальные, не зависящие от конкретного содержания профессиональной деятельности, в процессе приращения жизненного опыта и образования модифицируются в общекультурные компетенции выпускника. При этом следует отметить, что в основу некоторых общекультурных компетенций (например, компетенции в сфере коммуникации и в сфере самоуправления) положены скорее профильные компетенции обучающихся (способность к профильному самообразованию, способность к самостоятельному изучению профильной учебной дисциплины или смежной группы, способность к работе в команде при решении проблем, связанных с профильным предметом). Приобретение общепрофессиональных и профессиональных компетенций социально-педагогической деятельности происходит с опорой на профильные и предметные компетенции выпускника системы довузовского образования.

Таким образом, довузовское образование школьников, избравших в качестве вектора профессионального становления и развития социально-педагогическое образование, должно быть нацелено не только на приобретение знаний, умений и навыков в соответствующих предметных областях, сколько на формирование исходного, начального уровня компетенций, обозначенных в качестве требований к результатам образования выпускника в ФГОС ВО, регламентирующих подготовку профессионального социального педагога.

Литература:

[1]. Гришина Ю.В. Формирование готовности студентов университета к профессиональному социально-педагогическому творчеству в условиях практики: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013.

[2]. Капелевич М.С. Концептуальные основы довузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.

[3]. Рягин С.Н. Преимущество среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.

[4]. Черных А.И. Становление и развитие региональной системы довузовской подготовки в условиях экономической трансформации общества: на примере Краснодарского края: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2008.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ

О.И. Александрова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В работе рассматриваются примеры утвержденных учебных планов программ подготовки кадров высшей квалификации по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» нескольких ведущих вузов РФ и анализируются принципы их формирования, включая сопряженность с магистерскими программами, направленность на формирование компетенций, распределенность трех видов деятельности обучающихся, объем учебной нагрузки и т.д.

Ключевые слова: учебный план, образовательная программа, аспирантура, ФГОС ВО

PRINCIPLES OF CURRICULUM FORMATION OF THE PROGRAM OF TRAINING OF THE TEACHING STAFF IN GRADUATE SCHOOL

O.I. Aleksandrova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article studies some PhD programs and curriculum approved by different Russian universities and principles of their formation.

Key words: curriculum, education program, PhD program, Federal State Education Standards

Выход новой редакции закона об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ, в соответствии с которым аспирантура является третьей ступенью образования, и приказа N 903 об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) потребовал разработки программ аспирантуры нового образца. Сформулированные в федеральных стандартах характеристики направлений аспирантуры и профессиональной деятельности выпускников, формируемых компетенций и квалификации выпускника аспирантуры «Исследователь. Преподаватель-исследователь», а также требования к структуре программы аспирантуры явились основанием для внесения изменений в подготовленные на основе федеральных государственных требований программы аспирантуры, включая стабильные и рабочие учебные планы.

При формировании рабочего учебного плана аспирантуры необходимо учитывать: во-первых, его соотнесенность с программой магистратуры соответствующего направления с одной стороны и требования, предъявляемые к соискателям ученой степени кандидата наук с другой стороны; во-вторых, направленность на формирование у обучающегося необходимых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций с учетом квалификации выпускника; в-третьих, распределенность видов деятельности обучающегося (образовательной, педагогической и исследовательской), отраженную в объеме учебной нагрузки, в-четвертых, ориентацию на самостоятельную работу аспиранта как дипломированного специалиста и молодого ученого.

Перечень учебных дисциплин основной образовательной программы аспирантуры и их содержание не должны дублировать

магистерские программы и тем более программы бакалавриата, так как обучающийся в аспирантуре уже владеет комплексом компетенций уровня магистратуры или специалитета. Так, например, введение дисциплины «Филология в системе современного гуманитарного знания» в вариативную часть образовательной программы аспирантуры направления 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» [1] не вполне рационально, так как данная дисциплина уже является составляющей базовой части Профессионального цикла ООП магистратуры направления подготовки 032700 Филология. Вариативная часть программ магистратуры определяется вузом, следовательно, подготовка поступающих в аспирантуру выпускников разных образовательных организаций может значительно отличаться, в таком случае принцип сопряженности и преемственности программ магистратуры и аспирантуры нарушается.

Утвержденные образовательные стандарты оставляют за образовательной организацией право распределения нагрузки в пределах вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)», Блока 2 «Практики» и Блока 3 «Научные исследования» (см. п.6 Требования к структуре программы аспирантуры). Как показал анализ, учебные планы программ подготовки научно-педагогических кадров различных организаций могут быть ориентированы как на направление аспирантуры, так и на профиль. Так, например, учебный план аспирантуры Томского государственного университета по направлению 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» включает в обязательные курсы вариативной части Блока 1 междисциплинарные курсы (*Филология в системе современного гуманитарного знания, Научно-исследовательский семинар, Академическое письмо, Основы психологии и педагогики, Компьютерные технологии в НИР*), а профильные дисциплины, соответствующие шифру научной специальности (*Русская литература, Русский язык, Теория языка*) [1] входят в блок дисциплин по выбору, тогда как в Новосибирском государственном университете разработаны отдельные рабочие учебные планы для каждого профиля того же направления, в которых специальные дисциплины, определяемые направленностью программы аспиранта, входят в список обязательных дисциплин вариативной части Блока 1 (*Основы*

педагогической деятельности в системе высшего, Управление исследовательским коллективом, Модуль Русский язык: Современный русский язык, История русского языка, Филологический научный семинар) [2]. Как правило, учебный план включает профильную дисциплину, изучение которой направлено на подготовку к кандидатскому экзамену, что соответствует требованиям, предъявляемым к соискателям ученой степени кандидата наук, хотя объем учебной нагрузки для данной дисциплины варьируется (Ср.: МГУ - Дисциплина, направленная на подготовку к сдаче кандидатского экзамена по специальности «Русский язык» - 6 з.е.; НГУ - Модуль «Русский язык» - 12 з.е.; ТГУ - «Русский язык» - 4 з.е.; КПФУ - «Русский язык» - 3 з.е.; РУДН - «Русский язык» - 3 з.е.). В вариативной части, включающей дисциплины по выбору аспиранта, образовательные организации ориентируются на собственные научные школы (Ср. МГУ - Русский переводной текст в синхронии и диахронии: морфология, синтаксис, семантика / «Функциональные возможности системы коммуникативного уровня русского языка», «История отечественной русистики XVIII-XX вв.» / «Актуальные и дискуссионные вопросы изучения русской языковой картины мира»; НГУ - «Лингвотекстология», «Экспрессивная лексика разговорного дискурса в семантическом, прагматическом и лингвокультурологическом аспектах»; КПФУ - «Современные направления русистики», «Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии», «Семантико-прагматический аспект русистики», «История лингвистических учений. Казанская лингвистическая школа» и др.). Количество дисциплин по выбору варьируется от 2 до 6 (и более), хотя, наличие большого количества узкопрофильных дисциплин, на наш взгляд, не целесообразно, так как затрудняет формирование учебных групп. При подготовке учебного плана для направления, а не профиля, и введении профильных дисциплин в блок дисциплин по выбору, проблема формирования учебных групп частично снимается.

Общее количество образовательных дисциплин также варьируется (в рассмотренных учебных планах от 7 до 14 дисциплин), следовательно, объем учебной (и аудиторной) нагрузки в разных вузах не равнозначен. Наполнение образовательной составляющей программы аспирантуры

множеством дисциплин, на наш взгляд, обусловлено изменением традиционного для российской образовательной среды отношения к аспиранту как к молодому ученому, способному к полноценной самостоятельной научной работе и самообразованию.

Важно также отметить и разнопропорциональное соотношение педагогической и научно-исследовательской деятельности аспиранта в разных вузах. Зачетные единицы (из 141, определяемых ФГОС ВО МОН РФ) распределяются на педагогическую практику и научно-исследовательскую деятельность (научно-исследовательскую практику, научно-исследовательскую работу, научные исследования) следующим образом: МГУ - 6:94, НГУ - 6:135, ВШЭ - 3:138, ТГУ - 3:138, КПФУ - 3:138, РУДН - 24:117. Очевидно, что приоритетной в существующих программах аспирантуры остается научно-исследовательская компонента, хотя квалификация выпускника аспирантуры - Исследователь. Преподаватель-исследователь, а целью программы является подготовка научно-педагогических кадров.

Содержательное и структурное разнообразие учебных планов основных образовательных программ аспирантуры, с одной стороны, способствует повышению конкурентоспособности в образовательной среде, подчеркивает сохранение за образовательными организациями права выбора пути развития научных школ и направлений, а с другой стороны, указывает на скоропалительность в решениях и недостаточную подготовленность участников образовательной среды к реформам.

Литература:

- [1]. <http://aspirantura.tsu.ru/upload/files/45.06.01%20Языкознание%20и%20литературоведение%20УП.pdf>
- [2]. http://www.nsu.ru/rs/mw/link/Media:/40586/Ucheb_plan_45_0601RLanguage_070715.pdf
- [3]. http://kpfu.ru/portal/docs/F_347426958/10.02.01.ochno2014.pdf
- [4]. <http://www.philol.msu.ru/graduatecourse/normative-documents/>
- [5]. <https://phs.hse.ru/burup>
- [6]. www.consultant.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

О.Б. Алпатова

Московский университет МВД России, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации получения практических навыков обучающимися в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикот по специальности Педагогика и психология девиантного поведения.

Ключевые слова: паспорт компетенций, профессиональные навыки, педагогическая практика.

PECULIARITIES OF SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

O.B. Alpatova

Moscow University of the MIA of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the organization of obtaining of practical skills of students majoring in Pedagogics and psychology of deviant conduct in the Moscow University of the MIA of Russia named after V.J. Kikot.

Key words: passport of competences, professional skills, pedagogical practice.

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикот является крупнейшим в стране высшим учебным заведением по подготовке специалистов для органов внутренних дел. Университет отличается серьезной постановкой образовательного процесса, базирующегося на новейших научных достижениях в сфере организации борьбы с преступностью, обеспечения общественного порядка.

Институт психологии служебной деятельности университета готовит сотрудников для правоохранительных органов по специальности «Педагогика и психология девиантного

поведения», специализация «Социальная педагогика», подготовка специалистов для подразделений по делам несовершеннолетних. Срок обучения 5 лет по очной форме.

Подготовка по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» осуществляется в Московском Университете МВД России с 2008 года. Кафедра педагогики проводит работу по реализации практической направленности профессиональной подготовки курсантов факультета психологического факультета, обучающихся по данному направлению.

Не секрет, что современное профессиональное образование имеет крен в сторону теоретического обучения. К чему это приводит? Это приводит к тому, что все знания и умения, и даже те немногочисленные навыки, которые получили молодые специалисты, они не могут успешно применить. Им не хватает соответствующих профессиональных качеств. Им не хватает опыта, не хватает погруженности в профессиональную среду, не хватает целеустремленности. Они не хотят быть профессионалами! Как раз этих составляющих не хватает в современном профессиональном образовании: профессионального воспитания, профессиональной практики. Они «не в теме», поскольку среда, в которой они «варились» в процессе обучения – это курсанты и преподаватели, а не профессионалы.

В результате совместных творческих поисков кафедра педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности предлагает свой подход к пониманию профессиональной компетентности – как к комплексу индивидуальных характеристик специалиста, необходимых и достаточных для эффективного и гарантированного осуществления его профессиональной деятельности в заданных условиях и на заданном уровне качества [1].

Кафедра педагогики является выпускающей кафедрой, поэтому нашими преподавателями был составлен паспорт компетенций специалиста обучающегося по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения».

Работа с паспортом компетенций помогла нам составить модель ПУСК (Полная Универсальная Структура Компетенции). Внедрение в процесс профессиональной подготовки курсантов,

модели «ПУСК» и ее структурных компонентов позволит нам усилить блок практической подготовки. Основные структурные элементы модели: практический опыт, умения и навыки, методика тренировки, психологические установки, алгоритм эффективной деятельности, теоретические знания, методика внедрения, личностные качества.

Предлагаем ознакомиться с теми шагами, которые мы предпринимаем в направлении усиления практической направленности профессиональной подготовки наших курсантов:

- это мониторинг динамики развития наших курсантов. Как это происходит? Преподаватели нашей кафедры не только ведут занятия по профессионально ориентированным дисциплинам, но и являются кураторами групп, обучающихся по направлению Педагогика и психология девиантного поведения. На основании паспорта компетенций они отслеживают и при необходимости проводят корректировку личностных качеств курсантов. Эта работа направлена на формирование психологической устойчивости и изменению мотивации профессионального обучения и деятельности;

- это летняя педагогическая практика курсантов в ДОЛ МВД России «Русичи» с последующим пошаговым анализом их педагогической деятельности

- это профилактическая работа по предупреждению подростковой преступности. Курсанты проводят беседы и классные часы в московских школах;

- это шефская работа и комплексная практика курсантов в Государственном бюджетном учреждении города Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Алые паруса» Департамента труда и социальной защиты;

- это встречи с сотрудниками подразделений ГУВД по г. Москва по работе с несовершеннолетними.

Систематическая деятельность кафедры по усилению практической направленности профессиональной подготовки курсантов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» отражена в Плане взаимодействия при проведении организационных и учебно-методических мероприятий [2].

План предусматривает следующие мероприятия:

- выездные занятия в территориальных отделах органов внутренних дел города. Москве (на темы Правовые основы деятельности службы ПДН, Критерии оценки деятельности службы ПДН, формы отчетности и показатели эффективности работы ПДН).

- выездное занятие в Центре Временного Содержания Несовершеннолетних правонарушителей ГУ МВД России по г. Москве;

- посещение единственного в Москве педагогического музея им. А.С. Макаренко;

- проведение открытых занятий на территории университета МВД с приглашением сотрудников службы ПДН ГУ МВД по г. Москва.

Мы понимаем, что эта работа должна проводиться постоянно с целью укрепления связи обучения с практикой, с теми реальными жизненными условиями, в которых окажутся наши выпускники, работая в подразделениях по работе с несовершеннолетними. На кафедре считают, что чем больше общения с детьми и подростками будет в процессе обучения, тем более подготовленными и компетентными будут наши выпускники.

Литература:

[1]. Тихомиров С.Н., Евсеева И.Г. Исследовательская компетентность курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России и методика ее формирования // Философские исследования и современность: сб. научных трудов. М., 2015. С.181-194.

[2]. Ульянова И.В., Алпатова О.Б. Подготовка будущих социальных педагогов к анализу социально-педагогических явлений// Успехи современного естествознания. 2015. №9(3). С. 567-571.

ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.С. Сенашенко, Н.С. Кольцова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. В работе рассматриваются особенности академического и прикладного бакалавриата в структуре педагогического образования

Ключевые слова: структура высшего педагогического образования, академический бакалавриат, прикладной бакалавриат, ФГОС бакалавриата, образовательные программы бакалавриата.

FEATURES ACADEMIC AND APPLIED BACHELOR IN THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL EDUCATION

V.S. Senashenko, N.S. Koltsova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The report discusses the features of academic and applied undergraduate in the structure of pedagogical education.

Key words: structure of higher pedagogical education, academic Bachelor degree, applied Bachelor degree, FGSE Bachelor degree, educational Bachelor degree programs.

На основе Программы модернизации педагогического образования (2014 – 2017г.г.) (далее по тексту Программа) и требований профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (далее по тексту Профессиональный стандарт педагога) в ближайшие годы планируется совершенствование высшего педагогического образования.

Для обеспечения реализации «новых стандартов школьного образования» и «Профессионального стандарта педагога» в Программе заложено изменение содержания и технологий педагогического образования. Одним из основополагающих

механизмов достижения поставленных задач является прикладной бакалавриат, который реализуется во взаимодействии СПО и вузов. После первых двух курсов бакалавриата непедагогических вузов, запланирована подготовка педагогов на третьем и четвертом курсах, не беря в расчет студентов педагогических вузов. Параллельно предполагается углубленная модернизация академического бакалавриата, предусматривающего целеустремленную педагогическую готовность лучших студентов. Усиленное обращение к совершенствованию практических компетенций выпускников педагогических вузов на основании нового Профессионального стандарта педагога является задачей изменений педагогического образования, так же благодаря продолжительной стажировке в партнерских школах.

Увеличение практической направленности, ориентация на технологические и прикладные виды деятельности, наличие работодателя и промышленного сегмента, приобретение рабочей профессии в ходе получения высшего профессионального образования по сопряженной специальности программ СПО является отличительной особенностью прикладного бакалавриата. Благодаря механизмам университетско-школьного сотрудничества, особым образом построенной стажировки возможно усиление практикоориентированного направления подготовки, предусматривающего внедрение, апробацию и тестирование образовательных программ педагогического бакалавриата согласно новому стандарту профессиональной деятельности педагога. Разнообразию подготовки педагогов, а именно подготовке «оставшихся» выпускников программ прикладного и академического бакалавриата к иной деятельности должно быть уделено пристальное внимание.

Профессиональный стандарт педагога планируется применяться работодателями с 1 января 2017 года, для обеспечения оптимального баланса, обновления и качества персонала в целом, организации обучения и аттестации сотрудников, при заключении трудовых контрактов и соглашений, для разработки усовершенствованных должностных инструкций и систем оплаты труда. В соответствии со стандартом основной целью профессиональной деятельности педагога является создание согласованной и упорядоченной деятельности обучающихся по

освоению, формированию и развитию знаний, умений и компетенций, для достижения результатов образования, установленных нормативно; организация педагогической среды для личностного и профессионального совершенствования обучающихся, удовлетворение потребностей личности в расширении уровня образования; учебно-методический комплекс мер для реализации ООП.

Несомненный интерес представляет также введение такой процедуры, как квалификационный экзамен, для оценки качества подготовки выпускников педагогических вузов на основе нового профессионального стандарта, который облегчает вход в профессию; а также оптимизация и усовершенствование образа выпускников педагогического бакалавриата и основных образовательных программ высшего педагогического образования; подготовка объектов воспроизведения и транслирования образовательных технологий.

В целом же, педагогическое образование ожидает большой блок разнонаправленных преобразований, эффективность которых можно будет оценить только со временем. Поэтому крайне важным представляется применение «пилотной технологии» внедрения в образовательный контекст высшей педагогической школы обозначенных выше концептуально значимых составляющих модернизации высшего педагогического образования.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ВЫПУСКНИКОВ

В.И. Сафьянов

Московский государственный университет печати
имени Ивана Федорова, Москва, Россия

Аннотация. Дается анализ формирования коммуникативной профессиональной компетентности выпускников всех уровней современного высшего образования. Особое внимание уделяется недостаточной степени реализации возможностей высшей школы в решении проблем повышения коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, компетентностный подход, программа повышения профессиональной коммуникативной компетентности.

COMPETENCE-ORIENTED APPROACH IN HIGHER EDUCATION AND COMMUNICATIVE CULTURE OF GRADUATES

V.I. Safianov

Moscow state Ivan Fedorov University of printing arts,
Moscow, Russia

Abstract. The analysis of formation of communicative professional competence of graduates at all levels of modern higher education is proposed. Special attention is given to insufficient degree of implementation of potential of higher education in the decision of problems of increase of communicative culture.

Key words: communicative competence, communicative culture, competence-based approach, the program of improvement of professional communicative competence.

Значимость формирования у бакалавра, магистра, аспиранта в рамках любого направления коммуникативной компетентности трудно переоценить. Коммуникативная культура ценится у работодателей наиболее высоко: даже хороший выпускник в узкопрофессиональном плане, не владеющий культурой делового общения, культурой бесконфликтного общения не всегда найдет работу. А среди тех, кто подлежит увольнению, как утверждают социологи, 8 из 10 увольняются не потому, что плохо знают специальность, а потому, что не владеют в должной степени коммуникативной культурой.

Да, нужно владеть наукой и искусством общения, это понимают, как правило, все, однако, ни в дошкольных учреждениях, ни в средней школе, ни даже в вузах (в рабочих планах) вы не встретите системы дисциплин, которые могли бы формировать целенаправленно и профессионально коммуникационную компетентность. Конечно же, стихийно и спонтанно человек обычно впитывает коммуникационные нормы в

процессе социализации, но надеяться на то, что он усвоит только положительные нормы, на удовлетворительный результат, как правило, категорически неправомерно. В итоге бывает и так: обучающийся преодолел все три уровня высшего образования, однако, остался коммуникационно некомпетентным. Если же его работа непосредственно и профессионально связана с общением, то это становится трагедией не только самого этого «специалиста», но и окружающих (например, учеников, студентов, пациентов...).

Коммуникативная компетентность всегда является суперважной и суперактуальной в профессиональном и в личностном плане. Однако, внимание к этой сфере совершенно неадекватное. Так, что же делать? Если делать по настоящему, то тогда необходимо принимать и реализовывать целостные государственные программы, включающие в себя комплексный, интеграционный, всесторонний подход. Конечно же, об этих программах можно только мечтать, а вот оптимальным образом использовать те возможности, которые дает компетентностный подход в современном вузе, несомненно, реально. В то же время, эти возможности в силу определенной бюрократичности, инертности и... некомпетентности реализуются, к сожалению, очень слабо.

Можно выделить следующие проблемы оптимизации реализации компетентностного подхода в целом:

1. Набор компетенций для бакалавров включает в себя такие, к примеру, как: «способность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе», «способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства», «способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность», однако, если вы посмотрите на рабочие планы, то порой не увидите те дисциплины, которые их могли бы их сформировать. Никто за это не отвечает, порой решения принимают те члены УМО, которые никогда эти дисциплины и не изучали, поэтому ориентируются при выборе, в лучшем случае, лишь интуитивно. Никто выполнение этих компетенций даже не верифицирует (да порой сделать это достаточно сложно), мне неизвестны подобные случаи. А вот примеров, когда та или иная дисциплина должна

реализовывать совершенно не свойственные ей компетенции, можно найти немало.

2. Коммуникативная компетентность магистров ряда специальностей основывается на декларации тех компетенций, которые взяли из бакалаврских программ, хотя в магистратуре набор изучаемых дисциплин совершенно другой!!! (интересно, почему так произошло). Такой механистический подход, естественно, не может быть основой для выработки стратегии и тактики коммуникационной компетентности магистров.

3. Компетенции 3-го уровня высшего образования слишком, как говорят логики, «размыты», они только лишь декларируются, но, как правило, не обеспечены соответствующими дисциплинами. Так, к примеру, УК «способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства» не указывает о каком саморазвитии идет речь, но может быть речь идет о коммуникационном саморазвитии? Тем не менее, и в структуре компетенций подготовки аспирантов можно встретить казусы, достойные сатирика М. Задорного. Так в наборе компетенций направлений 15.06.01, 22.06.01, 27.06.01, 38.06.01 и др. есть УК компетенция «способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности», а у направлений 42.06.01, 03.06.01, 04.06.01 и др. этой компетенции почему-то просто нет!!! На этот вопрос даже не надеюсь услышать разумный ответ. Почему так произошло? И можно ли проводить совместные занятия аспирантами этих разных направлений?, не будет ли это нарушением?, ибо и те и другие (кому это не положено по стандарту) могут научиться следовать этическим нормам?! Это, конечно, шутка, но неужели, так называемый «профессиональный кретинизм» в разработке всяких планов может стать нормой?

Таким образом, назрела необходимость реализовать высококвалифицированный подход в разработке компетентностного подхода, особенно обратить внимание на разработку рабочих планов, которые формируются порой (по крайней мере по философской и социогуманитарной составляющим) малокомпетентными в этой области специалистами технических или естественных наук. Необходимо соблюдать системность, преемственность, всесторонность и гласность в этой работе. При этом не нужно забывать относиться к

этой работе не формально, а по существу, активнее взаимодействовать с работодателями, которые в настоящее время не удовлетворены коммуникативной компетентностью выпускников. Чтобы решить эту проблему нужно ее просто признать ивыработать «сквозную», включающую все уровни высшего образования, профессионально-компетентностную программу ее разрешения.

МИССИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М.А. Шаехзянова

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Глобализация, или переход к ноосфере, сопровождается формированием новой формы человеческой цивилизации - культурное человечество. Это определяет суть миссии педагога высшей школы - формирование человека культуры и ответственного гражданина. Данная миссия позволяет выйти за рамки институализации, оберегая общество от распада и регресса, ибо базируясь на истинно Культуре, дает знания и идеи. И здесь Российский Культурный Ренессанс являет миру мыслительный, духовно-энергетический фундаментальный фактор развития.

Ключевые слова: ноосфера, культура и цивилизация, духовность и сознание, человек культуры.

THE MISSION OF HIGH SCHOOL TEACHER

M.A. Shaehzyanova

Southern Federal University, Rostov-on-don, Russia

Abstract. Globalization, or the transition to the noosphere, accompanied by the formation of a new form of human civilization - cultural humanity. This defines the essence of the mission of the teacher of higher school is formation of the person of culture and a responsible citizen. This mission allows you to go beyond institutionalization, protecting society from disintegration and regression, for based on a true Culture gives knowledge and ideas. And

here the Russian Cultural Renaissance shows the world of mental, spiritual and energy a fundamental factor of development.

Key words: noosphere, the culture and civilization, spirituality and consciousness, a man of culture.

Название самой конференции Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы, отражает функциональную суть профессиональной деятельности педагога. В априори, именно он на культурной основе передает опыт и знания, видит проблемы человека и намечает пути их решения, формирует мировоззренческий и ценностно-смысловой потенциал, как базовый для индивидуально-личностного социально-духовного перспективного опыта человека. Однако, нельзя не признать, что формирование педагога высшей школы находится сегодня в жестких внешних и внутренних условиях. Это обусловлено отсутствием комплексом государственных мер на фундаментальные знания и идеологические подходы, обеспечивающие развитие человека и страны не только в соответствии с государственными, но и с природно-естественными требованиями. В сравнении с одномоментной политической волей на определенный моменты развития, природные рассматриваются человечеством на всем протяжении эволюции его мысли системой познания (религия, философия, искусства, наука) и духовным опытом, что отражает Культура.

В современных условиях глобализации, вызванной естественно-природным процессом перехода к новым условиям жизни на планете - к ноосфере (этико-разумному), именно высшая научно-философская мысль позволяет не допустить неверного развития на основе знаний, прежде всего, законов и закономерностей всеобщего продвижения. В связи с этим видна фундаментально-стратегическая роль культуры и педагога высшей школы, как ее проводника и носителя, что делает их мощным действенным фактором.

По выводам основателя ноосферного учения академика В.И. Вернадского, биосфера – область живого и жизни на нашей планете, согласно космической эволюции переходит к ноосфере посредством культуры, где научно-философская мысль и сознание являются ведущими. Это связано с духовно-энергетическими

природно-естественными процессами развития культуры, как выражение эволюции духовно-мыслительного, сознательного и интеллектуального самого человека. И здесь, именно разум и этика позволяют выстраивать жизнь в соответствии со знаниями Природы (божественного, космического, объективного мира и пр., что есть суть одно), ее законами и закономерностями [2]. На протяжении всей эволюции человечества, поиск соизмерения жизни людей с Природой выражался по уровню сознания/мышления людей, что отражают соответствующие культурно-историческое эпохи. Сегодня – это тенденция к гармонизации и сотрудничеству человечества и Природы [3, С. 825-826].

Учитывая, что сознание и мышление человека выражают суть гармонизации духовного человека (интеллектуального, этического, религиозного), понимание явления духовного становится на первое место в развитии педагога высшей школы, как обеспечивающий развитие его внутреннего духовно-культурного потенциала. С конца XX века ведущими: педагогами, культурной и академической научной общественностью данный вопрос стал краеугольным, что выражено во множестве публикаций и форумах. Это строит понимание сущности миссии педагога высшей школы в контекст культуры.

Согласно современной философской интерпретации понятия «культура», ее роль в жизни общества ассоциируется с ДНК, или с наследственной информацией, обеспечивающей воспроизводство всех многообразий форм духовно-социальной жизни и видов деятельности, которые характерны определенному типу общества, на определенном этапе его исторического развития. В кризисных ситуациях и в изменениях направления развития общества, что соответствует современности, происходит резонанс сфер культуры, или культурные революции. Последние ведут к смене базовых мировоззренческих и культурных универсалий, связанных с глубинными смыслами и ценностями, ориентирами и идеями, которые человек должен познать и усвоить для социальных изменений. Динамика культурного развития обеспечивается деятельностью творческой интеллигенции постоянно генерирующей культурные инновации. И здесь, именно духовный аспект культуры: достижения искусства, философии, науки,

религии, этические и политические учения, обеспечивают будущее, посредством философско-этических и научных разработок - нравственных принципов и знаний, опережающих свой век и являющих предпосылки к изменениям форм социального устройства. Выступая в качестве глубинных программ воспроизводства и развития, мировоззренческие ценностно-смысловые критерии являют основу жизнедеятельности общества. Так, все крупные социальные изменения происходят благодаря изменениям в культуре, а человек становится личностью через усвоение транслируемого в культуре социального опыта. Будучи творением культуры, человек, одновременно, является и ее творцом [3, С. 524-526].

Такая функция культуры, выдвигает проблему развития человека культуры и ответственного гражданина, то есть человека сознательного, мыслящего, разумного и этичного, устремленного к целостному мировосприятию и мировоззрению, социально адаптирующегося на основе культуры. Иными словами, именно культура в своем духовном выражении человека, обеспечивает развитие цивилизации, или социально-гражданское обустройство. Гармония культуры и цивилизации всегда являла суть Эпох Возрождения, или Ренессансы, обеспечивающие духовное возрождение человечества/человека, следовательно, новый уровень человеческой цивилизации. Отсюда очевидно: *подготовка человека культуры и ответственного гражданина - становится сегодня главной целью высшего педагогического образования, особо при подготовки педагога высшей школы.*

Собственно это лежит в основе всей русской духовно-культурной мысли, включая педагогическую, чей Ренессанс наблюдался в начале XX века (по Н.А. Бердяеву), но так и остался незамеченным и нераскрытым для действий [1, с. 707]. Однако, локальные попытки обратить внимание на ведущее значение Культуры России и ее ренессансный характер, имеют свои результаты. Прежде всего это следующие:

1. В государственном контексте. Указом Президента РФ от 24 декабря 2014 г. N 808, были утверждены «Основы государственной культурной политики» (Основы), где в «Намерения» предусматривается: на современном этапе развития России утверждение приоритета Культуры и максимальное

вовлечение её потенциала для процесса общественного прогресса. Это позволит обеспечить стране лидирующее мировое положение, ибо в мире Культура становится значимым ресурсом социального и экономического развития. Главное условие реализации - формирование нравственного, ответственного, самостоятельно мыслящего, творческого человека (личности) [5].

2. На научном и международном уровне. Если В.И. Вернадским доказывалась, не только ведущая роль культуры в формировании ноосферы, но и новая форма человеческой цивилизации - «цивилизация культурного человечества», что есть синтез культуры и цивилизации, то Н.К. Рерихом и всеми членами его семьи, теоретически и практически показывалось как это осуществить [277]. И здесь, теоретическое первенство принадлежит философско-этическому наследию Рерихов, что соответствует современному звучанию понятия «культура» и ноосфере. Практическое: в международно-правовой форме - Пакт Рериха (1935 г.); в организационной - Всемирная Лига Культуры (прообраз ЮНЕСКО) (1931 г.) и День Культуры (до сих пор не утвержденный). Это легло в основу инициативы Д.С.Лихачева по разработке Декларации Прав Культуры.

3. На образовательном и научно-педагогическом. В идеи человека культуры и новом типе педагогического профессионального образования. Ведущие и наибольшие усилия реализации и разработки данной проблематики мы находим в научно-педагогической школе академика РАО, заслуженного учителя РФ Е.В.Бондаревской [4].

Синтезируя, мы видим сущностное обоснование *миссии педагога высшего образования* – это **формирование человека культуры и ответственного гражданина.**

По своей значимости, исполнение данной миссии позволяет выйти за институциональные рамки, что дает человеку возможность всестороннего развития и формирование объективного мировосприятия и мировоззрения. Это оберегает общество и государство от регресса, застоя и распада, ведет к прогрессу, или созидательному эволюционно-историческому развитию.

Можно также отметить еще один фактор - принадлежность педагога высшей школы к «институту» Учительства: от Учителей

Высших до учителей земных. Это соотносится и с Основами, одна из задач которых связана с повышением общественного статуса учителя, путем утверждения в общественном сознании образа (эталона) учителя как нравственного и интеллектуального авторитета. Для этого необходимо приоритетно развивать гуманитарные науки о духовно-нравственном (культурном) человека, проведение для этого фундаментальных и прикладных исследований, повышения качества подготовки научных и научно-педагогических кадров [5]. Учитывая, что качество определяется культурой, уместно говорить о подготовке педагогических кадров как учителей в их высшем смысле, как человека культуры и ответственного гражданина.

Таким образом, рассмотренные нами пути понимания поставленной проблематики - миссия педагога высшей школы, позволяют определить его современное ценностно-смысловое содержание, связанное с формированием человека культуры и ответственного гражданина, что соотносится с ноосферными естественно-природными эволюционными требованиями и с государственным волеизъявлением.

Литература:

[1]. Бердяев Н.А. Русская идея. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005. С. 832.

[2]. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2004. С. 576.

[3]. Всемирная энциклопедия: Философия. Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. С.1312.

[4]. Высшая школа педагогического образования – инновационная подструктура Южного Федерального Университета. Концепция и стратегия развития // Разработчик, автор текста и руководитель проекта Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д, 2013. С. 5.

**СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ВПО**

Л.В. Штылева

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО,
Москва, Россия

Аннотация. Репрезентация результатов научно-экспериментальной разработки структуры и логики гендерного образования в педагогическом вузе

Ключевые слова: гендерное образование в педагогическом вузе, гендерный подход, модуль гендерного образования

**CONTENTS AND STRUCTURE OF MODEL OF
FORMATION OF GENDER COMPETENCE OF THE MODERN
TEACHER OF VPO**

L.V. Shtyleva

Institute of studying of the childhood, family and education of
Russian joint stock company, Moscow, Russia

Abstract. Representation of results of scientific and experimental development of structure and logic of gender education in pedagogical higher education institution.

Key words: gender education in pedagogical higher education institution, gender approach, the module of gender education.

Зарубежные и отечественные исследования неуклонно подтверждают, что педагогам отводится важная роль в формировании гендерных стратегий личности, сензитивный период которых приходится на школьные годы (О.В. Вашетина, С.Бем, Л.В.Попова, Л.П.Шустова, Е.Р.Ярская – Смирнова, R.Bray, M.David, P.Dawnes, T.Sewell, M.Warrington, V.Sunnary). Исходя из этого, сегодня речь должна идти о включении в педагогическое образование компонента, нацеленного на формирование гендерной компетентности педагогов в соответствии с социокультурными потребностями развития человека и цивилизационными задачами, которые стоят перед нашим обществом в целом (А.Г.Асмолов,

А.Я.Данилюк, В.И.Блинов, Г.А.Бордовский, А.А.Орлов, А.П.Тряпицына и др.). К сожалению, в ФГОС ВПО третьего поколения по направлениям подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») и 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») ничего не сказано о том, что педагог XXI в. должен овладеть гендерным подходом в образовании, чтобы, во-первых, освободить учебно-воспитательный процесс от патриархатных гендерных стереотипов, доставшихся нам в наследство от традиционного общества, и тормозящих воспитание самоактуализирующейся личности в современном обществе; а во-вторых, чтобы воспитать в молодом поколении россиян гендерную сензитивность и толерантность, необходимые для жизни в динамично изменяющемся мультикультурном и многоконфессиональном пространстве России XXI в. [2, С. 246].

Гендерное знание выстраивается на основе базовых идей *гендерного подхода*, к основным положениям которого относятся следующие:

1. Мужчины и женщины, как представители социальных групп, скорее похожи, чем различны. Это касается и подавляющего числа психологических характеристик мужчин и женщин и личностных особенностей, необходимых для исполнения различных социальных ролей.

2. Социальные статусы и позиции мужчин и женщин в публичных и частных сферах жизнедеятельности не должны выстраиваться по принципу иерархичности.

3. Биологические особенности каждого пола не могут быть основанием и оправданием ситуаций гендерного неравенства [1, С. 108].

В результате интеграции гендерного компонента в высшее педагогическое образование, в школу должны прийти специалисты, обладающие 1) общей и профессиональной гендерной компетентностью (*когнитивный и деятельностный компоненты*); 2) гендерной толерантностью (*ценностно-смысловой компонент*) и 3) гендерной сензитивностью (*эмоционально-коммуникативный компонент*). Как показала практика, гендерная компетентность, сензитивность и лояльность

в конечном итоге интегрируются в *эгалитарном мировоззрении* педагога [4, II, с. 63-64].

Особенностью гендерного образования является принципиальная необходимость специальной социально-психологической подготовки студентов к восприятию нового знания, так как без снятия «гендерных линз культуры» в принципе блокируется возможность изменения их взглядов на половые различия школьников в образовании. Наш многолетний поиск в области конструирования логики, моделей и содержания гендерного образования педагогов показал, что модель *пропедевтического курса* по гендерному подходу в педвузе должна включать следующие содержательно-смысловые модули:

- модуль *снятия гендерной цензуры* (расшатывание и проблематизация индивидуальных гендерных стереотипов);

- *базовый теоретический* (философия и теория гендера; гендерные исследования в современном социогуманитарном знании; история вопроса пола в отечественной культуре и образовании; вариативность гендерных ролей и характеристик);

- *профессиональный* (гендерный подход в педагогической науке и практике: представление о скрытом учебном и скрытом гендерном плане образования; гендерная экспертиза педагогических теорий, истории и практики полоролевого воспитания в дореволюционной и советской школе; знакомство с результатами гендерной экспертизы учебников и методических пособий, с опытом организации гендерно чувствительного образования в скандинавских странах и России и др.)

Завершающий четвертый модуль гендерного образования ориентирован на формирование гендерной компетентности по предметной специализации, т.е. умения управлять гендерным потенциалом конкретной школьной дисциплины и гендерным потенциалом педагогического взаимодействия в принципе [3].

Литература:

[1]. Клецина И.С. "Компетентностный подход" и гендерное образование в высшей школе // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской научно-практической конференции, 14-16 мая 2007 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. С. 105–109.

[2]. Ключко О.И. Гендерный подход в социальном познании и образовании: монография. М.- Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 301 с.

[3]. Штылева Л.В. Гендерный подход в курсе истории педагогики // Высшее образование в России. 2007. №7. С.141–146.

[4]. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика: коллективная монография в 2-х ч. / Под ред. Л.В.Штылевой. Мурманск.: ООО Милори, 2001. – 250с.

УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ – НЕ БЛАГО?!

А.Б. Бушев

Тверской государственный университет, Тверь, Россия

Аннотация. Сегодня вся дидактика рассматривается через призму компетенций – «ходовую валюту» Болонского процесса. Не наступает ли этап «безучительской педагогики»?! Каков опыт российской дидактики последних лет, которым не пристало пренебрегать?! В статье приводится пример теории медиаобразования О. А. Баранова и школы филологической герменевтики Г. И. Богина.

Ключевые слова: дидактика, компетентностный подход, личность в образовании.

UNIVERSALISM OF COMPETENCIES IN EDUCATION

A.B. Bouchev

Tver State University, Tver, Russia

Abstract. There is the trend to look at the content of education in modern Russia through the prism of competencies, which is the universal tool in Bologna process. But aren't we witnessing the education without the personality of the teacher? The article raises problems of the theoretical ideas in Russian education of the recent years that must not be neglected. The article mentions two local schools in education - media studies and philological hermeneutics.

Key words: education theory; competencies; personality in education

Совсем недавно я посетил курсы повышения квалификации по педагогике высшей школы. Курс был посвящен компетентностному подходу в образовательных программах. Если еще десять лет назад часть выступлений в рамках курса повышения квалификации «Педагогика высшей школы» посвящалась и другим вопросам, то сегодня вся дидактика рассматривается сквозь призму компетенций. Так требует министерство, и оно сегодня, а вовсе не ученые и практики, занимающиеся дидактикой, играет первую скрипку в требованиях – заметно возросло количество бумажной работы. И бумаги извольте сделать по диктуемому стандарту.

От каждого преподавателя и кафедры требуют оформления карты компетенций, разработки шкалирования количественной оценки выработанности того или иного навыка, умения, (вообще чрезвычайно распространена квалиметрия), средств развития той или иной компетенции. Но ведь это не панацея! И не надо изобретать велосипед. Интернет полон всего этого – что есть знание, умение, навык, что мы вырабатываем, как их развивать, как их шкалировать, каковы градации их оценки. Тем более, что в Интернете при запросе «карта компетенций», «компетенции» можно получить массу методических материалов по разработке этих документов, в частности от специалистов, выполняющих административную работу в министерстве и на факультетах (например, работы В. И. Байденко).

Создается впечатление, что управленческое звено системы образования диктует сегодня все, а иных средств учебного процесса, кроме организационно-управленческих, вовсе не существует. При этом никого не интересует профессиональное (само) развитие педагога. А ведь «безучительская педагогика, педагогика «стандартов и технологий», в которой не остается места для педагогического творчества, личностной позиции, индивидуального «вклада» учителя, – это тупиковый путь и для педагогической науки, и для педагогической практики» [2].

Конечно, компетенции можно положить в основу оценки результативности труда и поэтому они стали «международной

валютой» в Болонском процессе. Хочется в этой связи заметить: знания, умения, навыки – не панацея. Еще когда А. А. Вербицкий отмечал, что компетенции – характерная парадигма для образования индустриального общества. Сегодняшнее же постиндустриальное общество требует иной педагогики. В.В. Сериков резонно спрашивает, не произойдет ли редукция всего культурного содержания образования к нескольким компетенциям? Как будет выглядеть предмет, если его основа – не система логически взаимосвязанных дидактических единиц, а центры социокультурного опыта? [3].

Нам ясно, что на передний план должны выступить гуманистические, психодинамические, личностно-ориентированные модели образования. Тем более, что мы декларируем, что развитие личности – наш приоритет. Поразительно, но в рамках погони за компетентностным подходом игнорируется как ненужный потенциал российской дидактики и педагогики – модели активного, контекстного обучения, проблемного обучения, игрового обучения, обучения взрослых, андрагогики (С.И. Змеев), теории здоровьесбережения, профессиональной деформации, акмеологии, ценностный подход в образовании, воспитания, теории креативного обучения (А.В. Хуторской). Зачем?! Этого же не требует Болонский процесс. Хотя ряд их принципов – гибкость, контекстный подход, деятельностные игры – де-факто находят свое воплощение в новых стандартах и программах обучения. Необходим баланс традиционных и инновационных технологий обучения. Стоит обратить внимание на педагогику сотрудничества, автодидактику, использование информационных технологий в образовании. Есть смысл и обратиться к методике и методологии научных исследований. Ибо это одно из основных требований в магистратуре и одно из основных требований к преподавателю высшей школы (А.М. Новиков, В.И. Загвязиснский, В.С. Леднев, П.И. Образцов).

Опасно увлечение бюрократической работой по «правильному» составлению программ в ущерб делу! Педагогика плюралистична.

В это связи хотелось бы обратить внимание на две модели, разработанные в Тверском государственном университете - модель

медиаобразования О. А. Баранова и школу герменевтики Г. И. Богина. Филологическая герменевтика представлена на сайте Тверского университета по адресу <http://rgf.tversu.ru>. Это регулярно проводимые Богиснские чтения. В Интернете доступен и фундаментальный труд Г.И. Богина [1].

Школа медиаобразования О.А. Баранова представлена на сайте медиапедагогики. Конец пятидесятих годов. Тверская школа-интернат № 1. Дети из «трудных семей», как правило, лишенные родительской заботы или даже дети, выросшие без родителей... Учитель физики решает на невиданное дело – организацию школьного киноклуба. Все началось с кружка юных киномехаников. Потом возникло желание от техники перейти к разговору об искусстве. И пришло увлечение творчеством кинохудожника Александра Довженко. Возникла мысль создать киномузей (один из первых в стране!). И это должно было стать делом ребят. Самим не только готовить стенды, расставлять экспонаты, убирать помещение – нет, надо было самим и устанавливать связь с киностудиями, с мастерами кино, с Всесоюзным институтом кинематографии, писать письма, приглашать мастеров экрана для проведения встреч, бесед, участия в конференциях. Члены клуба писали письма ведущим кинематографистам и получали ответы, что почти невозможно себе представить сегодня. В ответ на письма присылались экспонаты – сценарии, режиссерские разработки, новые книги. Так складывалась дружба школьников с мастерами кино, так сформировался уникальный киномузей. Велась переписка с режиссерами Юлией Солнцевой, Леонидом Траубергом, Фридрихом Эрмлером, Иваном Пырьевым, актерами Максимом Штраухом, Фаиной Раневской, киноведами Ильей Вайсфельдом, Ростиславом Юрневым, Яковом Варшавским, Николаем Лебедевым, со студиями «Мосфильм», «Ленфильм», имени Довженко. Многие приезжали в гости. Экран стал другом.

Необходим анализ всех теорий дидактики и воспитания и учет гуманистической и психодинамической моделей образования. Универсализация компетенций ведет к профессиональным абберациям зрения.

Литература:

[1]. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf (Дата обращения: 15.12.2015).

[2]. Сергеев Н. К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя// Человек и образование. № 1. 2012. С. 4-8.

[3]. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности// Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. – 256с.

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

М.М. Саакян

Ереванский государственный университет, Ереван, Армения

Аннотация. В статье обсуждаются психологические проблемы, связанные с эффективностью современного высшего образования, в частности, некоторые вопросы, касающиеся познавательной активности студента. Анализируются психологические особенности, составляющие часть психограммы преподавателя, которые обеспечивают эффективность преподавателя.

Ключевые слова: образование, студент, преподаватель, познавательная активность, психограмма, преподавание, эффективность.

COMPONENTS PSYCHOGRAM TEACHER

M.M. Saakyan

Yerevan state University, Yerevan, Armenia

Abstract. Psychological problems concerning with the effectiveness of contemporary high education is analyzed in the current article, particularly some questions regarding students cognitive activities are discussed. Psychological features of a lecturer's

psychogramm is analyzed which are considered to be components of effective teaching.

Key words: education, student, lecturer, cognitive activity, psychogramm, teaching, effectiveness.

Будучи процессом и результатом усвоения знаний, умений, некоторых навыков, образование является одним из необходимых условий, подготовки личности к трудовой деятельности, успешному выполнению социальных функций и к жизни в широком смысле.

В процессе социализации путем образования и воспитания человек вырабатывает собственный облик, формирует свою личность (слово образование происходит от немецкого «Bildung», т.е. «форма», «образ»). Этот феномен возник вместе с обществом и прошел колоссальный путь развития. Каждое общество берет на себя обязательство обеспечивать процесс формирования, развития своего сегодняшнего и завтрашнего члена, и за это оно в ответе перед последующими поколениями. И существенная часть практической стороны реализации процесса формирования и проявления образа гражданина, созидателя общества принадлежит высшей школе. Ускоренный темп нашей жизни, постоянно меняющиеся социально-политические процессы во всем мире, проникновение в нашу жизнь развивающихся с огромной скоростью информационных технологий ставят новые требования перед человеком, гражданином, работником. Соответственно изменились и стоящие перед высшим образованием задачи, настоятельно требующие грамотных решений на основе обновляемых подходов и методов, специальных принципов и технологических инноваций.

В XXI веке знания являются большой силой, богатством для данного государства, общества. С психологической точки зрения в качестве гарантии эффективности образования рассматривается в основном субъект знания, то есть студент, тогда как нельзя игнорировать и роль субъекта, предоставляющего образования, передающего знания - роль ученого-преподавателя.

Сегодня в высших учебных заведениях применяются две стратегии преподавания - традиционная и современная [1, С. 27-45]. Не абсолютизируя роль каким-либо из этих стратегий ,

полагаем, что исходя из необходимости достижения эффективности современного знания, следует проанализировать, сравнить и сопоставить данные подходы. Поскольку в постоянно меняющемся мире современному человеку нужно быстро приспосабливаться и развиваться, выдерживать суровые требования экологического рынка и рынка труда, устоять перед конкурентной гонкой, его внутренние порывы трансформируются в активные мотивы и равноценные духовные качества, когда методы преподавания в процессе обучения направляются на активизацию познавательных процессов, развитие креативности, самостоятельности и инициативности, ответственности и заинтересованности.

Познавательная активность студента бывает подражательно-воспроизводящей (когда студент приобретает собственный опыт познавательной деятельности, основываясь на познавательном опыте преподавателя), поисково-исполнительной (когда студент выполняет поисковые и исполнительные работы, опираясь на соответствующие поручения преподавателя) и творческие (когда преподаватель применяет активные методы обучения, способствуя расширению самостоятельной познавательной активности и интеллектуальной деятельности студента) [2].

Задачей преподавателя является содействие проявлению этих трех форм познавательной активности студента через работу в аудитории. Здесь важны не только профессиональные, научные знания преподавателя, но и его личность как организатора и регулятора процесса образования, и здесь на передний план выступает задача его эффективного воздействия на личность студента. Независимо от знаний студента, его возможности воспринимать, анализировать и сопоставлять преподаватель способствует развитию личности учащегося [3]. Его стиль регулирования учебного процесса, методы воодушевления, создания в группе атмосферы сотрудничества и соревнования, демократические формы преподавательского мастерства, умение поощрять и наказывать, действия по раскрытию смысла образования, по его оценке и стимулированию должны концентрироваться на интересах студента, способствовать его эффективному самовыражению и самореализации. Таким образом, преподавательская деятельность предьявляет специфические

требования к духовному миру педагога. То есть в структуре личности имеются психологические особенности и случае отсутствия или низкого уровня развитости этих особенностей деятельность преподавателя не может быть эффективной даже при наличии глубоких научных знаний.

В рамках данной статьи обсуждаются следующие компоненты, составляющие часть психогаммы преподавателя:

- высокий уровень аналитического и синтетического мышления, благодаря чему он может за короткое время принять, обработать, оценить, сопоставить и усвоить необходимую информацию;

- креативность, которая направлена на восприятие и принятие нового;

- развитость краткосрочной и долгосрочной памяти;

- развитость объема памяти, как и способности распределять ее, поскольку для управления процессом обучения, стимулирования познавательной активности студента вся аудитория должна быть как бы “на ладони” преподавателя;

- объективность;

- умение слушать (чтобы использовать это качество как средство воздействия). Преподаватель должен уметь также “слушать” тишину. Умение слушать, это волевой акт, включающий в себя и мыслительные процессы;

- развитость коммуникативных способностей, благодаря чему он может вступать в контакт, налаживать отношения, налаживать вербальные и невербальные контакты;

- развитая речь (вербальная и невербальная) и ораторские способности для грамотного, впечатляющего выражения мыслей, передачи другим собственного опыта;

- умение управлять собственными эмоциями, эмоциональная уравновешенность, самообладание;

- широкий кругозор, любознательность;

- работоспособность, энергичность;

- толерантность, умение прощать чужие ошибки, выслушивать противоположное мнение, уважать точку зрения других.

Итак, преподаватель не только должен быть ученым, но и

быть педагогом, владеть сложным искусством обучения, знать и применять в преподавании демократические методы, обладать умением организовывать и управлять уроком.

Исходя из вышеизложенного, предлагаем психологам организовывать обучающие курсы лекций и практические тренинги, которые будут направлены на подготовку и переподготовку преподавателей, а также на формирование и развитие психологических особенностей, необходимых для обеспечения эффективности деятельности.

Литература:

[1]. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М., 2000. – 299 с.

[2]. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. – 40 с.

[3]. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.: Изд-во УРАО. - 128 с.

**ДИАГНОСТИКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПСИХОЛОГО-
ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ
КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

И.В. Лапшов

ФПК и ППС РостГМУ

Аннотация. Парадигма личностно-ориентированного образования предполагает выявление и педагогически оптимальное использование субъективных, личностных ресурсов обучающегося как в системе общего, так и профессионального (в том числе – высшего медицинского) образования.

Ключевые слова: индивидуальная траектория, физиологическая подготовка, врач.

DIAGNOSIS AND DESIGN OF INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL TRAINING OF FUTURE PHYSICIANS AS THE SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

I.V. Lapshov

Abstract. The paradigm of personality-oriented education involves identifying and pedagogically optimal use of subjective, personal resources of the student as in the system of General and professional (including higher medical education).

Key words: individual trajectory, physiological training, doctor.

Современные подходы к реализации этой парадигмы на практике связаны с проектированием педагогами высшей медицинской школы (совместно с обучающимися), уже на первых ступенях обучения индивидуальных траекторий образовательного процесса, опирающихся как на базовую (стартовую) профессионально поставленную диагностику личностных ресурсов обучающихся (его ценностные ориентации, опыт, психологические и физиологические возможности), так и на возможности современных педагогических технологий.

Однако, несмотря на интенсивное развитие на рубеже веков теории и практики педагогической диагностики (Борытко В.П., Михайлычев Е.А., Переверзев Д.Ю.) и связанной с ней образовательной квалиметрии (Аванесов В.С., Сафонцев С.А.), остаются малоизученными, концептуально и инструментально слабо обоснованными многие направления прикладной педагогической, психологической, и, особенно, валеопедагогической диагностики.

К их числу следует отнести и диагностику психолого-физиологической подготовки будущих врачей к освоению программ профессионального обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий (разработка которых без базовой и мониторинговой диагностики малопродуктивна).

Постоянное усложнение модернизируемых образовательных программ на фоне нарастающей информатизации образования реально приводит к резкой интенсификации процесса обучения в

высшей школе, к увеличению психологических и психофизических нагрузок, и объективно требует оптимизации условий и технологий обучения, их ориентации не только на образовательные программы, но и на личностные психофизические ресурсы обучающего. Последнее же достигается с помощью современных педагогических технологий диагностически обоснованного проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих специалистов (в данном случае - врачей).

Работа в этом направлении, нацеленная на определение концептуальных основ и инструментария диагностирования, его апробацию на практике, стала основой формулировки проблемы и темы предлагаемого исследования, его системы задач и проектируемого эксперимента.

Целью исследования является разработка и экспериментальная проверка концептуальной модели диагностики и проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей.

Задачами исследования являются:

– определение тенденций становления и развития проблематики диагностики и проектирования индивидуальных траекторий психолого-физиологической подготовки обучающихся профессиональной деятельности;

– характеристика современного состояния разработки теории и практики диагностики и проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки обучающихся профессиональной деятельности;

– систематизация и корректировка на уровне операциональных определений понятийного аппарата исследования теории и практики диагностики и проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки обучающихся профессиональной деятельности.

– разработка структурной авторской модели и инструментария диагностики и проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности

– организация эксперимента по проверке модели диагностики и проектирования индивидуальной траектории

психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности.

Новизна исследования связана с тем, что в системе высшего медицинского образования до последнего времени не было концептуально обоснованной системы базовой и мониторинговой диагностики проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности,

Теоретическая значимость исследования предполагается:

- в пополнении теории концептуальной педагогической диагностики апробированной моделью диагностики для проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности;

- в пополнении дидактики высшего медицинского образования технологией диагностически обоснованного проектирования индивидуальных траекторий профессионального становления будущих врачей, позволяющей более эффективно реализовывать в системе медицинской подготовки идеи личностно-ориентированного образования.

Предполагаемая практическая значимость исследования:

- внедрение авторской диагностической модели проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности может существенно повысить качество подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности;

- авторская модель при малотрудозатратной модификации может быть использована в системах среднего и послевузовского медицинского образования.

В аспекте цели и задач исследований в настоящее время хорошо и разносторонне разработаны являющиеся методологической основой исследования теории и продуктивные педагогические идеи:

1) теория систем (В.Г. Афанасьев, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, А.И. Субетто, Г.П. Щедровицкий, У. Эшби),

2) основы моделирования педагогического процесса (С.А. Архангельский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.М. Кларин, Н.Ф. Талызина, J.D. Russell, A. Schelton),

3) теория личностно-ориентированного образования (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская),

4) теория структуры личности К.К. Платонова, интерпретированная в многочисленных исследованиях научной школы Ю.А. Бабанского;

5) теория развития и саморазвития личности (В.И. Андреев, М.А. Галагузова, И.А. Зимняя).

Сложилась концептуальная основа педагогического диагностирования, ее методология, принципы, требования к инструментарию (Борытко В.П., Михайлычев Е.А., Переверзев Д.Ю.), профессиональной психологической диагностики (Анастаси А., Клайн П., Равен Д., Асмолов А.Г., Шмелев А.Г), образовательной квалиметрии (Аванесов В.С., Сафонцев С.А.).

В то же время при наличии достаточно большого числа публикаций по проблемам международных диагностических обследований, дидактическому тестированию, ЕГЭ – обойдена вниманием диагностов проблематика стартовой и мониторинговой диагностики подготовки специалистов в системе высшего медицинского образования, что и определило выбор проблемы и темы исследования.

Диссертационное исследование предполагает использование *теоретических методов* при проверке достоверности гипотез и научной состоятельности решений исследовательских задач. В качестве таких методов нами выбраны:

1) изучение, анализ и сопоставление научной и практической литературы (философия, социология, педагогика, психология, естественнонаучный цикл, экономика, политология) для определения научных достижений в пограничных областях нашей проблематики и выявления ее аспектов, требующих углубленного исследования. Одновременно следует выделить и анализ предмета исследования, создание и апробация модели образовательного процесса, анализ результатов исследования, их систематизация и формулировка выводов.

2) опытно-теоретические методы: изучение экспериментов в области проблематики исследования за рубежом и в России,

комплекс социологических и психодиагностических апробированных методик (квалиметрические методы анализа и обобщения данных), педагогический эксперимент.

3) логико-математические методы: компьютерная обработка данных, просчитанная математическая модель, создание алгоритмического ряда шагов проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности,

Предполагаются в качестве испытуемых студенты медицинских специальностей, а в качестве соучастников педагогического эксперимента – преподаватели Ростовского медуниверситета, повышающие свою квалификацию.

Предполагаемые результаты исследования:

- концептуально обоснованная и проверенная в эксперименте диагностической модели проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности; оригинальные эмпирические данные о возможностях реализации этой модели в условиях внедренческого педагогического эксперимента;

- авторские с соавторские публикации в материалах конференций и рецензируемых ВАК журналах,

- авторская методическая разработка по технологии диагностирования и проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности

Формы внедрения результатов исследования: педагогический эксперимент, описанный и отраженный в материалах региональных, всероссийских и международных конференций; авторские с соавторские публикации в материалах конференций и рецензируемых ВАК журналах; авторская методическая разработка по технологии диагностирования и проектирования индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности.

Область применения результатов исследования: система высшего медицинского образования, система среднего специального и послевузовского медицинского образования, при

последующей доработке модели и инструментария – любая подсистема высшего и среднего специального образования.

Литература:

[1]. Аванесов В.С. Проблема объективности педагогических измерений // Педагогические измерения. №3. 2008.

[2]. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е межд. изд-е. СПб., 2002. – 584 с.

[3]. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Аспект предупреждения неуспеваемости школьников. Ростов-на-Дону, 1972.

[4]. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. СПб.: Издательский центр "Речь", 2002. С. 219 - 252.

[5]. Ланда Б.Х. Физический статус студента в контексте концепции модернизации образования /Ланда Б.Х., Акишин Б.А. // Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования. Тез.докл. Всерос. науч.-практ. конф. М.,13-14 марта 2003 г. М., 2003. С. 202-203.

[6]. Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Педагогическая диагностика: История, теория, современность. Ростов н/Д: Изд-во Рост.пед. ун-та, 2002. – 256с.

МИССИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.М. Рыбакина

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. Наиважнейшей ценностью современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний, принятию нестандартных решений в много культурном, быстро меняющемся мире. Высшее образование рассматривается как ведущий фактор социального и экономического прогресса, а личность преподавателя становится косвенно причастной к изменениям в обществе.

Ключевые слова: высшая школа, педагогическая деятельность, личность преподавателя.

THE MISSION OF HIGH SCHOOL TEACHER

I.M. Rybakina

MCTTU, Moscow, Russia

Abstract. The most important value of modern society is the person capable of finding and developing new knowledge, making non-standard decisions in multi-cultural, rapidly changing world. Higher education is seen as a leading factor of social and economic progress, and the personality of the teacher becomes indirectly involved in the changes in society.

Key words: higher school, pedagogical activity, personality of the teacher.

В системе образования Российской Федерации появляются новые технологии обучения, инновации и на их основе – новые учебные программы. Современный педагог должен быть готов к восприятию всех этих новшеств, творческому переосмыслению изменений в содержании специального образования и применению их в педагогической деятельности.

Для полноценного существования в интенсивно меняющейся конкурентной среде современному человеку все чаще приходится проявлять исследовательское поведение. Проблема активизации исследовательской деятельности становится всё более актуальной. Успешность этого процесса во многом зависит от эффективности педагогической деятельности. Главная ценность высшей школы – это её преподаватели. А именно их знания, опыт и мастерство. Сообщая студентам различную научную информацию, развивая и укрепляя навыки в практической деятельности, педагог вместе с тем передает им свои идеи, мировоззрение, свое отношение к науке, воспитывает профессиональное достоинство специалиста, способствует формированию волевых качества [8].

Сочетание профессиональных качеств помогает преподавателю выполнять свою основную миссию: формировать интеллектуальный и духовный мир человека третьего тысячелетия [1]. Но выполнить эту высокую миссию сможет лишь тот, кто сам является личностью. Нельзя заменить педагогическую науку в

университете лишь разработкой и реализацией педагогических методичек [3].

Для учёного, вузовского преподавателя, важно не утратить живого желания помочь студенту, будущему учителю, бакалавру и магистру, открыть его, понять и познать и вместе с ним пережить то, ради чего он пришел в университет.

Самореализующаяся личность преподавателя – основной инструмент обучения [4]. Вузовский ученый-методолог должен помочь каждому студенту самому найти те методы, которые в личном плане соответствуют именно его педагогическим позициям и методическим возможностям. Среди преподавателей высшей школы долгое время был распространен взгляд, что дидактика высшей школы ограничивается четырьмя условиями обучения: 1) отличное знание предмета; 2) увлеченность педагога своим предметом и умение увлечь им студентов; 3) владение экспериментом или практикой предмета; 4) научный кругозор и здравый смысл специалиста. Методика преподавания в высшей школе у каждого преподавателя должна быть своя, иначе это будет набор рецептов, что обычно превращается в штамп и однообразие.

Студенты нуждаются в преподавателе, обладающем личностным авторитетом, политической зрелостью, развитыми организаторскими способностями, высокой культурой поведения, хорошим знанием предмета и умением увлечь своими знаниями. Можно также добавить, что на деятельность и результаты работы любого преподавателя оказывают влияние на студентов его темперамент, характер, тип личности, развитие рефлексии. Одним из направлений развития рефлексии педагогов является разработанный и апробированный спецкурс “Психологические аспекты преподавательской деятельности в высшей школе”. Развитие рефлексии в ходе этих занятий носит целенаправленный и комплексный характер; обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование личности на основе собственной активности [9].

Таким образом, становится очевидной потребность в формировании компетентных педагогических кадров, способных творчески организовывать образовательный процесс в современных социально-экономических условиях, умеющих

быстро ориентироваться в информационном поле, самостоятельно совершенствоваться и развиваться.

Для сложного и специфического учебного процесса современной высшей школы необходима теория обучения, отражающая исторические, философские и научно-методологические связи и отношения её составляющих.

Литература:

[1]. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Инновационно - прогностический курс. Казань: Центр инновац. технологий, 2008. - 500с.

[2]. Зотова М.В. Формирование социальной активности и солидарности преподавателей и студентов вуза как актуальный вопрос социального воспитания. Социальное воспитание: системный подход / Под. Ред. А.В. Иванова. М.: ИТД «ПЕРСПЕКТИВА», 2016. С.123-131.

[3]. Казаренков В.И. Формирование у студентов опыта межкультурного взаимодействия: резервы университетского образования. Российский научный журнал. 2014. №1 (39). С.83-91.

[4]. Кудинов С.И. Кудинов С.С. Индивидуально-типическая специфика самореализации личности педагогов // Личность в межкультурном пространстве. Тезисы международной научно-практической конференции // Под общей ред. А.Г. Коваленко и д.р.- М., 2013. С.34-39.

[5]. Рушина М.А., Никифорова Э.С. Роль немецких педагогов-дидактов в формировании поликультурной личности // Актуальные проблемы современной психологии: материалы Всероссийской конференции молодых ученых. Москва, РУДН, 23-24 октября 2014г. М.: РУДН, 2014. С. 110 – 114.

[6]. Чельшева Ю.В. Учащиеся асоциального поведения: педагогический опыт социализации // Социальное воспитание: системный подход /Под. Ред. А.В. Иванова. М.: ИТД «ПЕРСПЕКТИВА», 2016. С.42-51.

[7]. Шилова Т.А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе//Системная психология и социология. 2011. № 3. С.67-70.

[8]. Шилова Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Практическое пособие // Сер. Библиотека психолога образования. Изд. 2-е. Москва, 2005.

[9]. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков. // Системная психология и социология. 2012. № 5. С.85-90.

РЕФЛЕКСИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О.Н. Комарова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Аннотация. В статье освещаются вопросы, связанные с развитием педагогической рефлексии преподавателей высшей школы. Выделены особенности педагогов с высоким уровнем рефлексии, описаны основные условия, необходимые для ее развития.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая деятельность, образ профессионального “Я”, самоанализ, саморазвитие.

THE ROLE OF SELF-REFLECTION IN PRACTICE OF A TEACHER OF THE HIGHEST SCHOOL

O.N. Komarova

Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

Abstract. The article highlights the questions concerning the development of a pedagogical self-reflection among teachers of the highest school. The features of teachers with a high level of self-reflection were revealed. The conditions necessary for self-reflection skill development are described.

Key words: self-reflection, pedagogical activity, the image of professional "I", introspection, self-development.

В различных видах профессиональной деятельности рефлексия играет огромную роль. Особенно это касается

профессий типа “человек – человек”, в том числе, профессии преподавателя высшей школы [9].

Рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность преподавателя, проявляясь и в ситуациях непосредственного взаимодействия со студентами, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. Уровень развития рефлексии является определяющим фактором достижения субъектом высокого профессионализма [5].

Для преподавателей с высоким уровнем развития рефлексии характерны следующие особенности. Прежде всего, их отличает глубина понимания целей деятельности как происходящих изменений в психологическом развитии студентов [1]. Они ориентированы на подлинно педагогические ценности деятельности, что обуславливает стратегию принимаемых решений. Им свойственен вдумчивый подход к решению сложных педагогических задач, осмысление содержательной стороны своих действий, стремление к анализу полученных результатов. Они чрезвычайно самокритичны в отношении результатов собственной деятельности. Ввиду чувства ответственности за результаты своего труда, стремятся проанализировать причины своих ошибок и затруднений, намечают пути самосовершенствования [2]. Они активны в познании собственных возможностей и ресурсов, их отличает установка на самосовершенствование [6].

Одним из направлений развития рефлексии педагогов является разработанный и апробированный нами спецкурс “Психологические аспекты преподавательской деятельности в высшей школе”. Развитие рефлексии в ходе этих занятий носит целенаправленный и комплексный характер; обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование личности на основе собственной активности [7]. Процесс развития рефлексии обучаемых осуществляется через развитие психологических знаний, умений и одновременно развитие личностных характеристик и способностей, составляющих основу рефлексивного механизма [4].

Обучение по данному курсу способствует формированию положительного отношения преподавателей к своей профессии;

раскрывает сущностные аспекты профессиональной деятельности педагога; стимулирует познавательную активность, направленную на осознание индивидуально-психологических особенностей собственной личности и деятельности; формирует осознанную потребность в постоянном, систематическом самопознании, самоанализе и профессиональном развитии; развивает перцептивно-рефлексивные и гностические умения и навыки, способствующие созданию адекватного “образа профессионального Я”; акцентирует внимание на динамической стороне профессиональной деятельности преподавателя и динамике развития его личности в процессе профессионализации [8].

Построение большей части занятий проходит по следующей схеме: выявление исходного уровня психологических знаний, умений, навыков в ходе обсуждения конкретной проблемы; лекция-беседа по изучаемой теме; работа в группах с последующей дискуссией; обучение слушателей приемам восприятия, познания, понимания, самоанализа, самоконтроля, идентификации и т.д.; решение проблемных ситуаций, задач; проведение тренинга; обсуждение результатов [3].

После обучения преподаватели высшей школы начинают более адекватно оценивать свои профессионально важные качества, обнаруживают скрытые и не доступные ранее для осознания потенциалы своего “Я”, раскрывают и используют возможности саморазвития.

Литература:

[1]. Заславская О.Ю., Губина Е.В. О подготовке магистрантов к работе с проблемными детьми в рамках реализации модуля “индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий” // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования. Москва, 2015. № 2(32). С. 76-79.

[2]. Губина Е.В. Значение научных исследований в преподавании психологии на непсихологических факультетах педагогических вузов // Педагогические науки. Москва, 2009. № 6. С. 121-123.

[3]. Комарова О.Н. Психологическое сопровождение будущего профессионала // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. Москва, 2015. № 1. С. 77-84.

[4]. Комарова О.Н. Сравнительный анализ интеллектуально-волевых особенностей студентов // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. Москва, 2015. № 2. С. 44-51.

[5]. Львова С.В. Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреждения // Системная психология и социология. Москва, 2015. № 3(15). С. 54-62.

[6]. Львова С.В. Социологическое исследование заинтересованности студентов в организации волонтерского движения // Системная психология и социология. Москва, 2015. № 4(16). С. 97-104.

[7]. Шилова Т.А. Психологические особенности отклоняющегося поведения подростков // Системная психология и социология. Москва, 2012. № 5. С. 85-90.

[8]. Шилова Т.А. Социальная психология личности в организации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». Москва, 2010.

[9]. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков. Метод.пособ. Сер. Библиотека психолога образования (изд. 3). Москва, 2006. С.109.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

М.В. Иванова

БГПУ, Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассмотрены тенденции и противоречия современного музыкально-педагогического образования в Республике Беларусь; представлены концептуально-теоретические основания процесса формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыкально-педагогический процесс, коммуникативная компетентность педагога-музыканта.

CONCEPTUAL AND THEORETICAL BASE OF THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER-MUSICIAN

Abstract. The tendencies and contradictions of the contemporary musical pedagogical education in Republic of Belarus are considered in the article; conceptual and theoretical basis for the process of communicative competency formation of a music teacher are presented.

Key words: musical pedagogical process, communicative competence of a music teacher.

Современная социокультурная ситуация определяет поиск новаций в сфере образования. Интенсивные информатизация и компьютеризация социокультурной среды обуславливают новый формат межличностного взаимодействия современного человека, в котором эмоциональный аспект коммуникации постепенно лишается своей человекотворческой составляющей [1]. Человечество с течением времени все более теряет ощущение эмоционального благополучия, что приводит не только к личностным проблемам, но и к негативным социальным последствиям. Музыкальное искусство способно переломить эту тенденцию, т.к. обращено к эмоциональной сфере личности, непосредственно воздействует на нее и развивает в человеке способность к сопереживанию.

Кодекс об образовании Республики Беларусь обеспечивает возможность общения детей с музыкальным искусством в период с 1 по 4 класс на уровне общего музыкального образования, а в дальнейшем предоставляет возможность факультативных занятий музыкой в рамках системы дополнительного образования. Однако анализ реального педагогического процесса показывает: недостаточная коммуникативная подготовка педагога часто влечет за собой искажения в личностных параметрах ученика, неприятие не только учителя, но и преподаваемой им дисциплины – музыкального искусства.

Анализ системы современного музыкально-педагогического образования в Республике Беларусь обнаруживает некоторые противоречия: между реальной возможностью использования музыкального искусства для развития молодого поколения в

младшем школьном возрасте и неэффективностью использования этого сензитивного периода, обусловленной отсутствием необходимых коммуникативных компетенций учителя музыки; между необходимостью развития коммуникативных умений учителя музыки как составляющей его профессиональной компетентности и недостаточной теоретической и методической разработкой процесса их формирования в русле специфики музыкально-педагогического процесса.

Данные противоречия обусловили необходимость определения концептуально-теоретических оснований процесса формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта с учетом специфики музыкального искусства.

В музыкально-педагогическом процессе присутствует многосторонность коммуникации, проявляющаяся на разных уровнях: взаимодействие ученика с педагогом; с музыкальным искусством (в форме слушания, исполнения); взаимодействие с композитором, эпохой; межличностная коммуникация учеников (во время музицирования, со-творчества). Коммуникация в музыкально-педагогическом процессе опирается на выделяемое предметом деятельности (музыкальное искусство) коммуникативное поле, контекстное наполнение которого обеспечивается сущностью музыкально-педагогического процесса в совокупности всех его составляющих (музыкально-педагогической и учебно-музыкальной деятельности).

Коммуникативное поле понимается нами как пространство, в котором осуществляется коммуникативное действие в рамках музыкально-педагогического процесса. В понятие коммуникативное поле включаются не только субъекты музыкально-педагогического процесса, осуществляющие коммуникативное действие, но и музыкальное искусство во всем многообразии его исторических эпох, стилей, направлений, жанров, форм, персоналий. Коммуникативное поле преломляется в контексте современного музыкально-педагогического процесса, обуславливающего реальные коммуникативные ситуации.

Коммуникативная ситуация в музыкально-педагогическом процессе выстраивается следующим образом. Субъекты музыкально-образовательного процесса осуществляют коммуникативное действие в рамках интерпретации того или

иного музыкального произведения, являющегося составной частью учебной программы (и в этом качестве входящего в контекст музыкально-педагогического процесса). Одновременно, музыкальные произведения выходят за рамки музыкально-педагогического процесса, существуют в ином измерении, неся в себе многозначность смыслов музыкально-эстетической информации, что и образует собственно коммуникативное поле. При этом интерпретация выступает как центральное звено всей системы музыкально-коммуникативной ситуации. Любая высокохудожественная интерпретация находится на стыке объективного и субъективного: объективное представлено нотным текстом, который однозначен, однако, если интерпретация не несет в себе субъективного отношения исполнителя – она лишается художественной ценности. Логику исследуемого процесса обеспечивает профессиональное педагогическое мышление учителя музыки (предметно-практическое музыкальное мышление – звуковыми музыкально-художественными образами, реализуемое в коммуникативной ситуации учебного, репетиционного процессов, концертно-исполнительской деятельности).

Итак, концептуально-теоретическими основаниями процесса формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта являются: коммуникативное поле, понимаемое как пространство, в котором осуществляется коммуникативное действие; коммуникативное действие, осуществляемое в музыкально-коммуникативной ситуации. При этом интерпретация является центральным звеном системы, сущность которой реализуется через субъективное и объективное начало; музыкально-педагогическая коммуникация выступает как уровневое образование, контекст которой все более и более расширяется вплоть до вхождения в мировое коммуникативное пространство.

Литература:

[1]. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография. Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542с

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бай Хуа

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка; г. Минск, Республика Беларусь-КНР

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются актуальные вопросы современной педагогики музыкального искусства с учетом влияния психоментальности этноса и возраста приобщения. Анализ ведется в соответствии с результатами социально-педагогического компаративного межстранового исследования студентов разного профиля КНР-РБ (N = 1344).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. «Диалог культур», «музыкальные способности», «музыкальное восприятие», «ригидность восприятия», «уровень музыкального образования», «психоментальность».

CULTURAL DIALOGUE IN THE SYSTEM OF HIGHER MUSICAL EDUCATION:

Bai Hua

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank; Minsk, the Republic of Belarus.

Abstract. Issues of current importance in modern pedagogics in the field of music; as well the ethnic psycho-mentality and age. The analysis is carried out in accordance with the results of a social-pedagogic comparative inter-country study of PRC-RB students major in different subjects (N = 1344).

Key words: cultural dialogue, music abilities, music perception, perception rigidity, level of music education, psycho-mentality.

Любое общение в системе образования представляет собой диалог культур двух и более субъектов. Даже в случае, когда речь идет о музыке и когда обращение, казалось бы, лишено словесно-

понятийного подкрепления, попытки передать сущность общения педагога и обучаемого, недостаточно лишь непосредственно телесно-чувственного – слухового, зрительного и т.д. – восприятия. Таковое оказывается для педагога малоперспективным, поскольку действительность воспринимается в таком случае практически как ритуал, без проникновения в сущностное содержание психоментальности соучастника диалога. В этой связи необходима специальная работа с будущим педагогом, который обязан овладеть ролью социокультурно грамотного консультанта-соавтора и в плане мира музыки и мира культуры в целом. При этом педагог неизбежно должен быть нацелен на реальность представлений о пути «всех и каждого» от восприятия звуков к становлению музыкальных способностей. Если же традиция осваивается как сакральный ритуал, освоение ограничивается подражанием. Понятно, что при этом диалог культур невозможен, как невозможно и взаимное обогащение.

Не менее важным моментом для педагога не может не стать необходимость включенности в образовательный процесс рассмотрение мира музыки воспринимающего слушателя, ибо последний - невольно или вольно - становится своеобразным творцом-соавтором и исполнителем и автора произведения, ибо слушает *свою*, именно *свою* интерпретацию произведения, творя и оценивая «чужое» со своих собственных этико-эстетических позиций. Порой проникая в образ героя и его действий даже глубже автора благодаря умению «читать между строк».

В конечном счете искусство и собственно художественное мышление, будучи символическим отражением мира, выступает своеобразным чувственным выражением идеи. В педагогическом плане этот момент важен для подготовки будущего педагога, его нацеленности на организацию выработки умения видеть во всеобщей форме далеко не всегда непосредственную прагматичность конкретно-ситуативных моментов деятельности человека.

К сожалению указанные выше проблемы так и не получили должного освещения в педагогических разработках, в том числе и в аспекте поиска и анализа психологических закономерностей указанного сотворчества, равно как и предпосылок успешности

такового. Этой проблематике и было посвящено наше компаративное исследование музыкальной культуры студенческой молодежи (N=1344) в вузах музыкального и немusыкального профиля КНР (5 вузов) и Беларуси (6 вузов).

При разработке принципов анализа данных мы вышли на необходимость рассматривать способность музыкального восприятия в контексте оценки соотношения «афферентное дублирование при восприятии звуков музыки» – «тип реакции», выделив 4 типа реакции: физиологическая (дополнительные слуховые, обонятельные и зрительные ощущения, моторно-двигательные реакции); психологическая (ассоциативность - воспроизведение образов, хранящихся в памяти; креативность - возникают вновь созданные образы; эмоциональность - эффекты отражения собственных переживаний); рациональная - анализ структуры произведения, особенностей исполнения и т.д.; ригидная - музыка оставляет равнодушным(ой).

Нашими предшественниками афферентное дублирование при восприятии мира звуков расценивалось как случайные факты синестопатической патологии. Исследование же выявило отнюдь не патологичность этого феномена, но его «естественность/натуральность», и показало позитивность направленности распространенности такого рода иррадиации от уровня и широты освоенности музыкальной культуры, а также от момента «вхождения» в неё (табл.).

Таблица. Тип реакции респондента на звуки музыки, %

ПОКАЗАТЕЛИ	ТИП РЕАКЦИИ			
	Физиологическая	Психологическая	Рациональность	Ригидность
<i>Приобщенность к диалогу культур</i>				
Монокультура	18,45	66,46	57,93	27,90
Поликультура	25,17	72,85	73,51	23,84
<i>Приобщенность к миру музыки</i>				
В 6-9 лет	17,22	59,44	53,89	13,89
В 10 лет и старше	16,94	58,14	60,80	20,60
<i>Уровень музыкального образования</i>				
Профессиональное	17,17	55,56	57,58	12,12
Общеобразовательное	11,53	43,48	36,86	24,20

При этом установлено, что закономерности влияния уровня указанных выше моментов в контексте особенностей психоментальности этносов различаются лишь в количественном плане, но структура здесь однопорядкова.

Установлено также, что соотношение «музыкальная ригидность субъекта - его музыкальные способности» динамично, причем возрастание и угасание каждой из его сторон детерминируется противоположенностью влияния на каждую из сторон одних и тех же факторов, что заставляет задуматься о необходимости пересмотра трактовки способностей как природно/генетически «заданных».

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Н.В. Васильева

Российский университет дружбы народов
Москва, Россия

Автор статьи рассматривает один из аспектов профессиональной подготовки будущего учителя музыки посредством компетентностного подхода, как одной из основополагающих идей реформирования профессионального образования.

В основе статьи представлена методика реализации задачной технологии в изучении музыкального произведения, позволяющая осознать логику алгоритмизации действий в музыкально-исполнительской деятельности, ориентированную на формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность, компетентностный подход, музыкально-исполнительская компетентность, задачная технология.

ORGANIZATION OF MUSICAL AND PERFORMING ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS ON THE BASIS OF TASK TECHNOLOGY

N.V. Vasilyeva

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

One of the aspects of the professional training of a prospective music teacher through competence-based approach as one of the fundamental ideas of the professional educational reform is examined.

The article presents an approach of implementation of the task-oriented technology in studying a musical composition, which allows to acknowledge the logic of the algorithmization of musical performance and helps to form musical-performing competence of the music teacher.

Keywords: musical performance, competence approach, musical and performing competence, task-oriented technology.

В ситуации происходящих перемен, в переоценке ценностей и ценностных ориентаций цель профессиональной подготовки учителя музыки преобразуется и наполняется новым содержанием в соответствии с компетентностным подходом как одной из основополагающих идей реформирования профессионального образования. На современном этапе в контексте реализации компетентностного подхода остро встает вопрос формирования профессиональной компетентности учителя музыки в целом и формирования его музыкально-исполнительской компетентности, в частности.

Говоря об организации музыкально-исполнительской деятельности, мы имеем в виду решение будущими учителями музыки задач, содержание которых четко ориентировано на формирование музыкально-исполнительской компетентности. При разработке такого комплекса задач нам необходимо было решить проблемы: 1) классификации задач; 2) методики их предъявления.

В настоящее время в научно-педагогической литературе имеется достаточно большое количество разнообразных классификаций задач (Г.Н. Александров, В.И. Андреев, Л.М. Лузина, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.А. Слостенин,

Н.М. Яковлева и д.). Нами разработан комплекс задач, ориентированный на формирование отдельных групп умений (аналитико-прогностических, познавательно-поисковых, организационно-регулятивных, коммуникативно-творческих, рефлексивных).

Какова методика предъявления задач?

Л.В. Мардахаев учебную задачу рассматривает как «задание», данное студенту для преодоления, то есть его решения. Задача, которая может быть определена как задание, требует мыслительных и практических не только музыкально-исполнительских, но и педагогических действий.

Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности задач мы формулировали центральное задание, которое ориентировало студента на конечный результат (творческое, выразительное, технически безупречное исполнение музыкального произведения) и обозначало «траекторию» движения к этому результату.

Логика выполнения центрального задания (интегративной задачи), ориентированной на конечный результат, всегда предполагает решение частных задач:

- 1) знакомство с музыкальным произведением;
- 2) исследование источников информации о музыкальном сочинении (его авторе, жанре, стиле);
- 3) постижение художественно-звукового образа произведения;
- 4) разработка исполнительской концепции произведения;
- 5) соотнесение моторного образа с художественно-звуковым, отработка технических деталей сочинения;
- 6) синтетический дифференцированный охват произведения;
- 7) подготовка пьесы к сценическому воплощению (синтез высшего порядка);
- 8) анализ и оценка исполнения данного музыкального произведения.

Отметим, что каждая подзадача такой интегративной задачи разбивается на ряд подзадач. Например, для того, чтобы решить такую подзадачу, «разработка исполнительской концепции произведения», студенту необходимо было решить задачу

комплексного анализа авторского текста на основе следующих методов:

1. *Метод целостного анализа музыкального произведения*, способствующего обогащению студентов знаниями. Метод предполагает прием *сравнительной характеристики стилей* композиторов как близких, так и противоположных творческих направлений. Прием *обобщения* подразумевает выявление наиболее характерных стилевых особенностей автора. Например, на основе обобщения характерных стилевых черт в прелюдиях Ф. Шопена, студенты приходят к представлению об основных тенденциях в стилевых направлениях музыки первой половины XIX века.

2. *Метод стилистической дедукции*, заключающийся в нахождении общих закономерностей стиля, жанров конкретном образце (произведении). Музыкальный жанр тесно связан с исторической эпохой, характерной для нее тематикой. Использование этого метода влечет за собой необходимость приобретения знаний о законах музыкального искусства, о взаимосвязи прошлого, настоящего в культуре, о философии и эстетических взглядах той эпохи, в которую жил композитор.

3. *Метод гармонического анализа* связан с подробным анализом «гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуре» (Нейгауз Г.Г.). Он способствует пониманию логики развития и раскрытия содержания музыкального сочинения. Скрупулёзное изучение гармонической структуры проясняет процессы развития произведения, уточняет внутренне слуховое представление студента о каждой грани образа, учит понимать и ценить роль отдельных средств музыкальной выразительности внутри художественного целого.

4. *Метод дифференцированного анализа формы* предусматривает аналитико-слуховое и исполнительское изучение важнейших «координат» музыкальной формы: мелодии, времени-ритма, гармонии, динамики, тембра, фактуры. Он помогает музыканту установить основное членение пьесы, выявить и словесно сформулировать характер каждой части, а также отличительные свойства и особенности ее связей с предыдущим, последующим и целым. Он проясняет направление движения голосов, местоположение кульминаций, особенности

динамического и темпового профиля, общий модуляционный план произведения и выявляет основные технические трудности, работа над которыми потребует особого внимания исполнителя.

5. *Методика развернутого исполнительского анализа авторского текста.* Его ключевым направлением является изучение системы художественных целей и двигательных средств, обеспечивающих их достижение. Отсюда следует, что исполнительский анализ означает не только обладание знаниями. Он представляет собой теснейший союз понимания и умелости, сплав знания и технического мастерства музыканта, соединение художественного замысла интерпретатора с исполнительскими средствами его воплощения. Именно такая «понимающая умелость» (М. Хайдеггер) может быть названа эталоном подлинного ориентирования, осознания предмета или явления. Без нее невозможно достичь вершин познания, позволяющих охватить «бытие сущего в целостности его идеи».

Таким образом, решение частных задач, связанных с выполнением различных видов анализа, позволяет студенту решить задачу разработки исполнительской концепции каждого конкретного музыкального произведения. Именно исполнительская концепция сочинения выступает ориентировочной основой музыкально-исполнительских действий.

Согласно учению П.Я. Гальперина – Н.Ф. Тальзиной выделяют три типа ориентировок:

-конкретный образец (метод показа) или описание действия без указаний о методике его выполнения (неполная система ориентировок);

-полные и подробные указания о правильном выполнении действия;

-ориентировочная основа действия создается обучаемыми самостоятельно на основе полученного знания.

Наиболее эффективна обобщенная и полная ООД, составляемая учеником самостоятельно. По мнению Т.В. Трубицыной, обобщенная ООД обнаруживается тогда, когда исполнитель может применить имеющиеся элементы мастерства – знания и навыки – в каждом новом произведении, подготавливаемом к исполнению. Полная ООД должна включать все три компонента (существенных признаков по П.Я.

Гальперину), составляющие целостное исполнительское действие: художественный образ, звуковой образ и моторный образ. Добиться самостоятельности студента в построении ориентировочной части исполнительского действия можно только в том случае, если педагог в каждом конкретном случае (музыкально-исполнительской ситуации) выясняет в диалоге со студентом, каким должен быть художественный образ, как это должно звучать и какими техническими средствами этого можно достичь (фразировать, представлять характер, настроение музыки, строить форму, организовывать ритм и т.д., т.е. в широком смысле интонировать текст пьесы). Эти обсуждения касаются не только крупных компонентов исполнительства, но и весьма многочисленных деталей. Например, при подготовке к исполнению фортепианной сонаты Бетховена педагог акцентирует внимание студента на понимании закономерностей бетховенского стиля в целом.

В целом же логика решения каждой задачи была подчинена обобщенному алгоритму, включающему три основных этапа:

1) Ориентировочный этап, который начинается с анализа и разработки исполнительской концепции;

2) Исполнительный этап, который связан с реализацией авторского и исполнительского замысла, с его сценическим воплощением;

3) Рефлексивный этап, связанный с анализом (самоанализом) действий студента на каждом этапе решения задачи (здесь мы использовали алгоритм выхода в рефлексивную позицию, описанный выше).

В своей совокупности названные этапы образуют процессуальную структуру решения задачи, т.е. своеобразный «цикл» деятельности (В.А. Беликов, Г.Г. Гранатов, Т.Е. Климова и др.) или «технологический цикл» (М.Н. Ермоленко, Л.Г. Петерсон).

М.Н. Ермоленко утверждает, что «педагогическая технология» обеспечивает оптимальную последовательность любой педагогической деятельности. Позволяя получать рациональный результат в конкретной ситуации при соблюдении ключевых параметров технологического цикла. Технологический цикл, по мнению Л.Г. Петерсон, задается: 1) целевыми

требованиями (что мы хотим достичь); 2) информацией о состоянии исходного продукта (с чего начнем, на чем базируемся); 3) технологией базового процесса (каким начнем, на чем базируемся); 4) средствами реализации нормы деятельности (с помощью каких средств мы будем достигать цель); 5) условиями реализации нормы субъектом деятельности и управленцем (как мы организуем процесс); 6) средствами контроля соответствия результата деятельности целевыми требованиями (как определить, соответствует ли полученный результат поставленным целям); 7) допуском соответствия результата деятельности целевым требованиям (допустимые отклонения). Данный технологический цикл положен в основу деятельности педагога по формированию музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки.

Наше исследование показало, что получение искомого результата деятельности как итог работы по предложенной методике, вызывает у студентов положительные эмоции и потребность самостоятельного повторения деятельности. Кроме того, было замечено, что использование алгоритмов технологического цикла):

- «провоцируют» у студентов мысль на выбор более рациональных способов деятельности, поиск оптимального варианта;

- иницируют интеллектуальную активность студентов;

- позволяют студентам осознать логику деятельности, а осознание, в свою очередь, приводит к созданию алгоритмов, вначале аналогичных исходным, а затем совершенно новых (особо важно отметить то, что иницирование деятельности студентов по составлению собственных алгоритмов напрямую связано с повышением их интереса к изучению проблем музыкального исполнительства);

- используется студентами как инструмент самоорганизации своей деятельности в тесной связи с конкретной задачей.

В результате студенты приобретали ценное технологическое знание, которое позволяет им самостоятельно решать профессиональные задачи различного типа и уровня сложности, в том числе творческие, требующие от студентов

осуществления самостоятельной деятельности исследовательского характера.

Список использованной литературы

1) Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: дисс .. канд пед наук/Магнитогорск, 2007 – с.166.

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА МАРКЕТОЛОГА

А.Б. Черднякова

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск,
Россия

В статье рассматривается сущность персонального брендинга как направления, формирующего профессиональную специфику поведения менеджеров маркетологов. Автор исследует самомаркетинг, имиджевую культуру, соотносит понятия «брендинг», «имидж» обосновывает необходимость выстраивания персонального бренда в процессе формирования имиджевой культуры.

Ключевые слова: персональный брендинг, менеджер маркетолог, имиджевая культура, самомаркетинг.

A.B. Cherednyakova

South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

The article deals with the essence of personal branding as a vector of a specific occupational behavior formation of the marketing managers. The author explores the self-marketing, image culture, compares the concepts of "branding", and "image", justifies the need to building a personal brand in the process of image culture formation.

Keywords: personal branding, marketing manager, image-culture, self-marketing.

Ключевой фактор персонального брендинга, как элемента, имиджевой культуры – это способность корректировать свое отношение, поведение, свой «правдивый» образ с целью оказание нужного впечатления.

На первый взгляд, для профессионального успеха необходимо овладеть уникальным набором компетенций, определяющих профессиональные знания, умения, навыки. Но при этом не стоит забывать, что для достижения профессиональных целей, важным условием становится личная самоактуализация, профессиональное саморазвитие и умение быть создателем и, одновременно, продавцом себя как бренда. Самобрендинг (self-branding, персональный брендинг) действует по тем же законам, что и брендинг торговых марок. В условиях конкуренции необходимо научиться позиционировать себя, мобилизовав все природные и приобретенные ресурсы. Для этого необходимо составить программу реализации, спланировать конкретные действия. В первую очередь это самодиагностика, как минимум по трем уровням: самооценка себя, оценка способности на рефлекссию и эмпатию, анализ нравственных ценностей и установок (это очень важный фактор для коммуникатора), оценка коммуникативных способностей и, наконец, самодиагностика своих внешних качеств. Знание механизмов маркетинговых коммуникаций и способность их выгодно использовать является важным конкурентным преимуществом. Это уникальные возможности быть самому себе имиджмейкером, промоутером. Имидж может быть адаптирован к ситуации и меняться со временем, но неизменным должна оставаться стержневая идентичность бренда (личности), уникальные свойства, а имидж может быть сформирован для клиента, заказчика, для работодателя. Но все-таки имидж бренда это и его суть. Личность не исключение, она также может быть брендом, в этом случае она заметно приобретает популярность в глазах целевой аудитории, пользуется уважением, положительной репутацией, известностью. Для этого надо начать анализ рынка, на котором предстоит укрепиться, проанализировать ведущих представителей (конкурентов), изучить требования работодателей,

суметь определить свои уникальные преимущества, продумать систему продвижения (конкретные инструменты: рассылка резюме, портфолио, выступления на конференциях, работа в популярных блогах, посещение мероприятий профессионального характера, разработка собственной айдентики – визитка, внешний вид, уникальные внешние атрибуты, детали и др.), разработка своего аккаунта. Большую роль играет самоподготовка: необходимо готовиться к встречам, тренироваться, вести дневник. Личный дневник – одна из эффективных методик формирования самодисциплины, самомониторинга и самокоррекции в процессе формирования персонального брендинга. Как правило, наиболее популярным является «Дневник успеха», цель которого посистемно, ежедневно прописывать этапы деятельности. Наиболее подходящий вариант делить записи на три части: «что нужно сделать» – цели и задачи, моделирование будущего, «идеи» – это те мысли, переживания, размышления, умозаключения, «оценка и анализ результатов» – подведение итогов, взгляд на себя со стороны, оценка продвижения в результатах, качественное повышение самооценки. Портфолио не менее важная вещь в процессе самобрендинга, как еще один элемент целостного образа личности в персональном брендинге. Это материалы о персоне, доказывающие ее квалификацию, компетентность, профессионализм, наличие необходимых личностных качеств для осуществления той или иной профессиональной деятельности. Первым этапом является разработка резюме, далее представление проектов, достижений, наград, рекомендаций. Для реализации персонального брендинга большую часть занимает self-branding – создание и «раскрутка» себя как профессионала, для менеджера по маркетинговым коммуникациям, как успешного рилайтера [2]. Программа продвижения в персональном брендинге должна обновляться, как минимум раз в пять лет. Технология предполагает выстраивание видения своего образа через пять лет, поставить цели, задачи, определить целевые группы воздействия. Это целая группа действий по совершенствованию профессионализма, повышению квалификации, наработке уникальных приемов мастерства, созданию имени в сообществе, в котором заинтересована персона, а также точные сроки и, желательно, просчитанный бюджет на реализацию данной

программы. Таким образом, персональный брендинг это качественная работа над собой, способ получить признание за эту работу.

Персональный брендинг и имиджевая культура представляют сложную технологию, направленную на позиционирование себя на фоне конкурентной среды. Персональный брендинг работает, в конечном итоге, на уровень внушаемости положительного образа (имиджа) и целевая аудитория воспринимает его как ценность. При этом охватывают следующие функции: работа на узнаваемость – возникновение в памяти целевой аудитории, на основе положительных эмоций и безоговорочного доверия; усиление конкурентоспособности на фоне общей массы; эмоциональная привязанность, основанная на подсознательной сфере – «эмоционирование». Эмоционирование – реальная причина привязанности к бренду, образ желаемого «я», сообщение, направленное на поддержание самопредъявления представителя целевой аудитории воздействия. Эмоционирование участвует в создании внешних атрибутов персонального бренда. Можно провести параллель с товарными брендами. Создание богатого эмоциональными переживаниями бренда может быть достигнуто через дизайн товаров. Дизайн полностью фокусируется на создании эмоционального опыта. Следовательно, при формировании персонального бренда важно уделять внимание разработке внешнего вида. По мимо физических данных, это и одежда, аксессуары (часы, карманный компьютер, мобильный телефон, одежда, прическа т.д.); коммуникации (речевые особенности); формы контактов (сайт, e-mail, номер телефона и т.д.); средства персонализации (визитная карточка, личный логотип, подпись, слоган и т.д.). В данном изложении о роли персонального бренда в имиджевой культуре менеджера по маркетинговым коммуникациям не ставится цель уходить детально в проработку габитарного имиджа, понимая и полностью отдавая отчет в том, что стиль одежды, культура жестов и всего внешнего поведения, весьма важны и необходимы в персональном брендинге. Так же значимы личные материальные атрибуты: визитки и личный логотип, бланки с упоминанием имени и фамилии. Чтобы персональный бренд оставался на высоком уровне и отношение к бренду было на порядок выше, чем к

остальным – все должно быть качественно и продуманно. Важно обращать внимание на то, что «продает» персону в ее отсутствие – это визитная карточка, сайт, логотип, фотография, слоган и т.п. Если на визитке красивый номер телефона, креативный дизайн, и визитка выполнена на дорогой, качественной бумаге – это будет способствовать формированию положительного имиджа, укреплять имиджевую культуру. Когда создается личный бренд, имеет значение высокий уровень всех коммуникаций: эффектный сайт, интервью, хорошее образование, социальная направленность профессиональной деятельности. Профессиональные и общественные достижения служат дополнением к личному бренду, подобные факты значительно повышают статус. Большую роль в персональном брендинге играют репутация и неформальные вербальные коммуникации в виде рекомендаций со стороны представителей профессиональных целевых групп.

В заключение следует наметить стратегию достижения цели. Для персонального брендинга важна пошаговая программа действий, как добиться создания личного бренда. Если есть стратегия развития, обязательно нужен бренд-менеджмент. Личный бренд – это образ, который складывается в сознании у других людей, у целевой аудитории [1]. Возвращаясь к менеджеру по маркетинговым коммуникациям, акцентируем профессиональные компетенции специалистов: осуществление связи со СМИ от лица человека или компании. Главной специализацией является позиционирование персоны или компании, развитие отношений между потенциальными существующими заказчиками и предприятием.

В современном мире менеджеры по маркетинговым коммуникациям, или релайтеры, занимаются рекламой, PR-коммуникациями, брендмейкинг, маркетингом или имиджмейкинг. По сути, эти люди составляют новостные сообщения, которые непосредственно связаны с субъектом деятельности. Благодаря этому в обществе должно создаваться положительное мнение о его работодателе. Специалисты по релайту создают безупречный образ компании или персоны, непосредственно контактируют со СМИ, доносят до них те факты и события, которыми занимается субъект его деятельности. В контексте всего выше сказанного, значительно детерминирует

роль персонального бренда в формировании имиджевой культуры менеджера маркетолога, указывая на необходимость использования данного инструмента в процессе взаимодействия коммуникатора и его целевых групп.

Литература:

1. Петров, Л. Персональный бренд [Электронный ресурс] / Л. Петров // Бизнесмен. – Режим доступа: www.businessman.su.
2. Семенова, Л.М. Самомаркетинг и самобрендинг специалиста в сфере коммуникаций как условие повышения конкурентоспособности на рынке труда / Л.М. Семенова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». – № 4. – Том 8.– Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2014 – С. 145 – 151.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Абайдуллаева Р.П., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделения «Физика, математика и информационные системы» (Кызылординский гуманитарный колледж имени Маншук Маметовой, Кызылорда, Казахстан).

Агузумцян Р.В., кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедры психологии управления (Академия Государственного Управления РА, Армения, Ереван).

Акимова О.Б., кандидат педагогических наук, доцент
Сикорская Г.П., кандидат педагогических наук, доцент (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург).

Александрова О.И., кандидат филологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия).

Амосова О.С., старший преподаватель (ВЮИ ФСИН, Владимир, России).

Анисимова Ю.Н., кандидат психологических наук, старший преподаватель; **Сафина А.М.**, (НГПУ, Набережные Челны, Россия).

Артюшенко Н.Н., кандидат юридических наук, доцент, декан (ЧИУП, Минск, Беларусь).

Асташова Н.А., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики (БГУ им. академика И.Г. Петровского).

Афанасьева Т.С., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ, Минск, Беларусь).

Баекова С.О., Баекеева З.М., Джанысова Д.Ж. (КГУ им.Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан).

Бельницкая Е.А., научный сотрудник (Национальный институт образования, Минск, Беларусь).

Бобылева И.А., кандидат педагогических наук, доцент ведущий научный сотрудник; **Заводилкина О.В.**, старший научный сотрудник (ИИДСВ РАО, Москва, Россия).

Бондаревская Е.В., д.п.н., профессор, академик РАО, Москва, Россия.

Борисова Т.С., зав. лаборатории изучения влияния социальной педагогики на социокультурное развитие общества

(ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва, Россия).

Буданова О.Д., заведующая (Детский сад общеразвивающего вида №24 «Русалочка», Подольск, Россия).

Буткевич В.В., доктор педагогических наук, профессор;
Любимова Ю.С., кандидат педагогических наук, доцент, докторант (МГЛУ, Минск, Беларусь).

Быстренина И.Е., кандидат педагогических наук, доцент (РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва, Россия).

Вартанян М.С., кандидат педагогических наук, доцент (АГПУ, Ереван, Армения).

Власенко Ю.М., кандидат педагогических наук, доцент (ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск, Беларусь).

Власова Л.В., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по воспитательной работе факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (РУДН, Москва, Россия).

Воронов М.В., доктор технических наук, профессор (МГППУ, Москва, Россия).

Восканян А.А., студент (РХТУ им. Д.И. Менделеева, Москва, Россия).

Гао Гэ, магистр, стажер кафедры музыкально-педагогического образования (БГПУ имени Максима Танка, Минск, Беларусь).

Гвоздева Т.В., аспирант (АСУ, Москва, Россия).

Гимпель Л.П., кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь).

Гребешев И.В., кандидат философских наук, доцент (РУДН, Москва, Россия).

Гришина Ю.В., ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», Орёл, Россия.

Гуляева А.Н., студент; **Иванова В.А.**, студент; **Дмитриева С.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент (СВФУ им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

Гуськова С.К., кандидат педагогических наук, доцент (КУОС ИСГО МПГУ, Москва, Россия).

Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук, доцент БГУ, Минск, Беларусь); **Пищова А.В.**, кандидат педагогических наук, доцент БГПУ, Минск, Беларусь).

Демидова Е.О., студент (МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия).

Джарова С.А., магистр, преподаватель; **Джалбирова Ж.Т.**, кандидат экономических наук, доцент (КГУ им.Коркыт Ата, Кызылорда Казахстан).

Дильмаханова М.М., Турсыматова О.И., Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата, Кызылорда.

Евсюкова Н.И., кандидат педагогических наук, доцент (ВлГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия).

Жарылгапова Д.М., кандидат педагогических наук, доцент, **Айдарова Ж.А., Аймырзаева А.Б.** (КГУ им. Коркыт Ата, Кызыл-Орда, Казахстан).

Жарылгапова Д.М., кандидат педагогических наук, доцент, **Айдарова Ж.А., Аймырзаева А.Б.** (КГУ им. Коркыт Ата, Кызыл-Орда, Казахстан).

Желева Е.Г., доктор педагогических наук, доцент (МУ Варна, Филиал-Сливен, Болгария).

Занаев С.З., научный сотрудник (РАО, Москва, Россия).

Захария С.К., кандидат философских наук, доцент декан; **Папцова А.К.**, кандидат философских наук, доцент (КГУ, Комрат, Молдова).

Зенова Е.М., студент (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия).

Иванова М.В., магистр пед.наук, преподаватель (БГПУ им.М.Танка, Минск, Беларусь).

Ильина М.С., старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия).

Калинина Е.С., кандидат педагогических наук, доцент (ФБГОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», Орёл, Россия).

Калиновска А., кандидат наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша).

Каскова М.Е., старший преподаватель; **Дугина Т.В.**, старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия).

Кенарева Л.Ф., кандидат педагогических наук, доцент (ПГУ, Петрозаводск, Россия).

Киящук Т.В., кандидат педагогических наук, доцент, докторант; **Киящук А.А.**, старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия).

Кованова М.К., аспирант (РУДН, Москва, Россия).

Коджаспирова Г.М., доктор педагогических наук, профессор (МГПУ, Москва, Россия).

Коновальчик Е.Н. аспирант, преподаватель (МГК (академия) им. М. И. Глинки, Магнитогорск, Россия).

Коцина М.Н., кандидат педагогических наук, доцент (РВВДКУ им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань, Россия).

Кошкарлова Ш.З., кандидат педагогических наук, доцент; **Тилеубай С.Ш.**, кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им.Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан).

Кужевская Е.Б. (Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия), **Мамаева Ю.С.** (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия).

Кузнецова Г.Д., кандидат педагогических наук, доцент (МПГУ, Москва, Россия).

Лакишик Р.Е., старший преподаватель (МГЛУ, Минск, Беларусь).

Лапшов И.В., аспирант кафедры педагогики ФПК и ППС РостГМУ.

Ларина Н.Н., магистр (ИППО МГПУ, Москва, Россия).

Лебедь О.Л., кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник (ИИДСВ РАО, Москва, Россия).

Лесконог Н.Ю., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-политических исследований и технологий (МПГУ, Москва, Россия).

Лихачева О.В., магистрант ИППО МГПУ, Москва, Россия).

Лымарь А.Б., кандидат социологических наук, доцент, (Высшая школа безопасности в Познани, Польша)

Ляшенко Т.М., кандидат филологических наук, старший преподаватель (МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, Москва, Россия).

Макиевская Н.М., старший преподаватель (НИУ МАИ, РУДН, Москва, Россия).

Матыевич М., кандидат гуманитарных наук, адъюнкт (Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша).

Медешова А.Б., кандидат педагогических наук, доцент (ЗКГУ им. М.Утемисова, Уральск).

Мельничук А.С., кандидат психологических наук, доцент (РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия).

Морозова С.А., старший преподаватель (ВГСПУ, Волгоград, Россия).

Мурадян Е.Б., кандидат биологических наук, старший научный сотрудник; **Саргсян Д.Ю.**, кандидат психологических наук, научный сотрудник (Ереванский государственный университета, Ереван, Армения).

Нарушевич В.Н., старший преподаватель (ВГУим. П.М.Машерова, Витеск, Беларусь).

Николау Л.Л., кандидат педагогических наук, доцент (ПГУ, Тирасполь, Приднестровье, Молдова).

Ниценко И.В., магистрант (МГПУ, Москва, Россия).

Новиков А.Л., кандидат филологических наук, доцент;

Рыбаков М.А., кандидат филологических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия).

Пашкевич В.В., проректор по учебно-воспитательной работе, кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ, Минск, Беларусь).

Петрова А.А., студент; **Тимофеева Т.В.**, студент; **Дмитриева С.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент (СВФУ им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия).

Петрова Т.Э., доктор социологических наук, профессор (СПбГУ, Москва, Россия).

Пинаев С.М., доктор филологических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия).

Поддубская Е.А., старший преподаватель (БГПУ им.М.Танка, Минск, Беларусь).

Полякова Е.С., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкально-педагогического образования (БГПУ имени Максима Танка, Минск, Беларусь).

Попова Т.Г., РУДН, Москва, Россия.

Провоторова Е.А., старший преподаватель; **Матухин П.Г.**, старший преподаватель; **Титова Е.П.**, старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия).

Пушкина А.В., кандидат филологических наук, старший преподаватель (РУДН, Москва, Россия).

Пыхтина (Вострикова) Н.А., кандидат педагогических наук (РУДН, Москва, Россия).

Резько П.Н., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь).

Романова А.М., кандидат педагогических наук, доцент (БГТУ, Минск, Беларусь).

Рубцова Н.В., кандидат филологических наук, доцент (НГСХА, Нижний Новгород, Россия).

Руднева И.А., кандидат педагогических наук, доцент (ВГСПУ, Волгоград, Россия).

Русакова М.М., Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск, Россия.

Саакян М.М., кандидат психологических наук, доцент (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения).

Савотина Н.А., доктор педагогических наук, профессор (ИЗДСВ РАО, Москва, Россия).

Савотина Н.А., ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва, Россия.

Саликов А.Э., РИВШ, Минск, Беларусь.

Самохвалова С.Ю., кандидат педагогических наук, доцент; Спыну В.А., старший преподаватель (Ростов-на-Дону, ЮФУ, Россия).

Санина Е.И., доктор педагогических наук, профессор (АСУ, Москва, Россия); **Воронько Т.А.**, кандидат педагогических наук, доцент (МФЮУ, Москва, Россия).

Сафронова Е.М., доктор педагогических наук, профессор (ВГСПУ, Волгоград, Россия).

Седалищева Е.С., студент; **Дмитриева С.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент (СВФУ им. М.К.Аммосова, Якутск, Россия).

Сейтмуратов А., **Сайлаубекова Н.**, КГУ им. Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан.

Сейтмуратов А.Ж., кандидат педагогических наук, доцент;
Жанысова Д.Ж., (КГУ им. Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан).

Сенашенко В.С., доктор физико-математических наук,
профессор (РУДН, Москва, Россия).

Сергейко С.А., кандидат педагогических наук, доцент,
ректор (ГрИРО, Гродно, Беларусь).

Сиренко С.Н., кандидат педагогических наук, доцент (БГУ,
Минск, Беларусь); **Колесников А.В.**, кандидат философских наук,
доцент (Академии управления при Президенте Республики
Беларусь, Минск).

Скнарёв Д.С., кандидат филологических наук, доцент
кафедры «Маркетинговые коммуникации» (Южно-Уральский
государственный университет, Челябинск, Россия).

Скрипниченко Н.В., профессор (Магнитогорская
государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки,
Магнитогорск, Россия).

Славиньска М., кандидат наук, адъюнкт (Варминьско-
Мазурский университет, Ольштын, Польша).

Сманцер А.П., доктор педагогических наук, профессор
(БГУ, Минск, Беларусь).

Смирнова И.Э., кандидат педагогических наук, доцент
(МГПУ, Москва, Россия).

Снопкова Е.И., кандидат педагогических наук, доцент, зав.
кафедрой педагогики (МГУ им. А.А. Кулешова, Могилев,
Беларусь).

Соколова О.В., ФБГОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева», Орёл, Россия.

Таканова О.В., кандидат педагогических наук, доцент
(РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева, Москва, Россия).

Тарантей В.П., доктор педагогических наук, профессор
(ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь); **Тарантей Л.М.**,
кандидат педагогических наук, доцент (ГрОИРО, Гродно,
Беларусь).

Тимохина Т.В., кандидат педагогических наук, доцент (ОГУ
им.И.С.Тургенева, Орел, Россия).

Тимченко В.В., адъюнкт (ВА РВСН им. Петра Великого,
Балашиха, Московской области).

Титовец Т.Е., кандидат педагогических наук, доцент, докторант (ЦРПО БГПУ, Минск, Беларусь).

Ткач Г.Ф., кандидат физико-математических наук, доцент (РУДН, Москва, Россия).

Ткач Д.Г., кандидат искусствоведения, доцент (МГУДТ, Москва, Россия).

Ткач Л.Т., кандидат педагогических наук, профессор, проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения (ПГУ, им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровье, Молдова).

Турсыматова О.И., магистр педагогических наук, старший преподаватель; **Турсынбай С.А.**, студент (КГУ им. Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан).

Финогеева Э.А., ОГИК, Орел, Россия.

Фортова Л.К., доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор; **Овчинников О.М.**, кандидат педагогических наук, доцент (ВЮИ ФСИН России, Владимир, Россия).

Ходыко Т.И., старший преподаватель (МГЛУ, Минск, Беларусь).

Черников В.А., ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Россия.

Чуткина Г.М., кандидат педагогических наук, доцент (МГПУ, Минск, Беларусь).

Шаблюк О.Ф., БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь.

Шаламова Л.Ф., кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой государственного, муниципального управления, правопедения и психологии (МАИ (НАУ), Москва, Россия).

Шаломова Е.В., ВГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», Владимир, Россия.

Шивачева В., доктор педагогических наук, профессор (Университет „Проф. д-р Ас. Златаров”, Бургас, Болгария).

Эберлин Е.А., зам. заведующей по воспитательно-методической работе (Детский сад общеразвивающего вида №24 «Русалочк», Подольск, Россия).

Юдина А.М., аспирант (ВГУ им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», Владимир, Россия).

Ядвиршис Л.А., Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, Брянск, Россия.

Янчукович О.В., кандидат педагогических наук, доцент МГЛУ, Минск, Беларусь).

Mirosław Borkowski, Dr. (Gdańska Szkoła Wyższa, Gdańsk, Poland).

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 3 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сманцер А.П. Гетерогенная образовательная среда: сущность и структура.....	3
Коджаспирова Г.М. Академическая честность студентов как условие качественного образования.....	6
Тарантей В.П., Тарантей Л.М. Понятие межкультурного образования и его сущность	18
Шивачева В. Методическое обеспечение подготовки студентов для формирования естественнонаучной грамотности учеников	21
Сафронова Е.М. Педагогическая рефлексия личностно-развивающего характера образовательного процесса в высшей школе	25
Воронов М.В. О механизме повышения уровня самоподготовки студентов.....	28
Славиньска М. Теоретические инспирации программ дошкольного воспитания в Польше в контексте образования учителей	32
Янчукович О.В. Антропологическое знание в системе современного педагогического образования.....	37
Калиновска А. Студенческая практика в школе. Развитие компетенции или ее ограничение?.....	40
Снопкова Е.И. Формирование методологической культуры будущего педагога средствами среды опережающего профессионального развития.....	45

Саликов А.Э.	
Методы анализа и синтеза в профессиональном развитии специалиста.....	48
Поддубская Е.А.	
Кейс-тестинг: возможности и ограничения в образовании взрослых.....	53
Сергейко С.А.	
Стратегическое направление новой миссии ИРО: развитие в человеке способности к личностному росту.....	56
Титовец Т.Е.	
Критерии эффективности системы непрерывного профессионального образования.....	63
Желева Е.Г.	
Преподаватель в области здравоохранения – педагог, медицинский специалист и исследователь.....	66
Санина Е.И., Воронько Т.А.	
Практико-ориентированное обучение математике в информационно-образовательной среде вуза.....	71
Жарылгапова Д.М., Айдарова Ж.А., Аймырзаева А.Б.	
Основные теории учения и применение деятельностного подхода при организации любого процесса обучения....	75
Смирнова И.Э.	
Компетентностный подход в образовательном процессе вуза.....	78
Чуткина Г.М.	
Структура социально-перцептивной компетенции будущего учителя.....	84
Рубцова Н.В.	
Общедидактический принцип наглядности: теория и практика.....	87
Власенко Ю.М.	
Роль смысловых структур в профессиональном становлении специалиста по социальной работе.....	91
Буткевич В.В., Любимова Ю.С.	
Оптимизация подготовки будущих учителей начальных классов к эстетическому воспитанию учащихся.....	96

Джарова С.А., Джалбирова Ж.Т., Дильман Т.Б. Об изучении математических дисциплин для магистрантов технических специальностей.....	99
Артюшенко Н.Н. Транспортное право как учебная дисциплина.....	103
Сейтмуратов А., Сайлаубекова Н. Анализ средств создания обучающих программ.....	106
Снопкова Е.И. Формирование методологической культуры будущего педагога средствами среды опережающего профессионального развития.....	109
Сиренко С.Н., Колесников А.В. Потенциал синергетики в обновлении содержания высшего образования.....	113
Гребешев И.В. Смысл и цель университетского образования в творчестве С.И. Гессена.....	118
Папцова А.К., Захария С.К. Проблемы юридического образования в Гагаузии.....	122
Гимпель Л.П. Социокультурная обусловленность подготовки будущего специалиста как творческой личности.....	127
Бельницкая Е.А. Профильное обучение в системе непрерывного образования: профориентационный аспект.....	131
Николау Л.Л. Преемственность и непрерывность как условие формирования компетентного специалиста.....	135
Резько П.Н. Использование интерактивных методов обучения в высшей школе.....	139
Мельничук А.С. Использование коучинга в руководстве выпускными квалификационными работами студентов.....	143
Анисимова Ю.Н., Сафина А.М. Особенности подготовки бакалавров в условиях сетевого взаимодействия (опыт апробации).....	147

Быстренина И.Е.	
Технологии подготовки кадров АПК в курсе информационных технологий.....	150
Евсюкова Н.И.	
Феномен депривации интереса к самообразованию студентов – будущих педагогов в образовательном процессе вуза.....	154
Гуськова С.К.	
Программно-методическое обеспечение подготовки кадров к маркетинговой деятельности в сфере образования	158
Амосова О.С.	
Становление и развитие дополнительного образования обучающейся молодежи в России.....	163
Руднева И.А.	
Особенности профессиональной подготовки педагогов в вузе (на примере профиля «Психология и социальная педагогика»).....	167
Тимченко В.В.	
Особенности формирования профессионально важных качеств у будущих военных специалистов.....	172
Кузнецова Г.Д.	
Педагогическая практика как условие формирования профессиональных умений будущих педагогов.....	176
Тимохина Т.В.	
Тенденции в развитии профессиональной подготовки социальных педагогов в условиях инклюзивного образования.....	180
Абайдуллаева Р.П.	
Роль информационных технологий в повышении компетентности педагогов в условиях интеграции традиционного и электронного обучения.....	184
Акимова О.Б., Сикорская Г.П.	
Подходы к формированию сетевого взаимодействия профессионально-педагогических образовательных организаций.....	187
Афанасьева Т.С.	
Диагностика уровня отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов помогающих профессий.....	195

Баскова С.О., Баскеева З.М., Джанысова Д.Ж.	
История развития теории инвариантных торов.....	199
Бобылева И.А., Заводилкина О.В.	
Практикоориентированные формы повышения квалификации специалистов социальной сферы.....	202
Гвоздева Т.В.	
Преимственность как условие формирования общекультурных компетенций студентов в профессионально-ориентированной образовательной среде системы «колледж – вуз».....	208
Каскова М.Е., Дугина Т.В.	
Учебная автономия в трудах итальянских дидактов.....	212
Макиевская Н.М.	
О качестве материала при самостоятельной подготовке студента к аудиторным занятиям.....	216
Кенарева Л.Ф.	
Формирование психолого-педагогических знаний, обеспечивающих подготовку преподавателя-тренера к практической работе в спортивной деятельности.....	221
Киэлевяйнен Л.М.	
Адаптивная физическая культура как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	226
Кошкарлова Ш.З., Тилеубай С.Ш.	
Эффективность использования программ iSpring Free, CamStudio и QuizMaker при обучении студентов вуза....	229
Буданова О.Д.	
Педагогические аспекты проблемы взаимосвязи качества дошкольного, школьного и вузовского образования.....	233
Эберлин Е.А.	
Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогических вузов, способствующих обеспечению психологической безопасности личности ребенка в условиях учреждения дошкольного образования	236
Нарушевич В.Н.	
Раздел «Общая методика обучения биологии и химии» как средство интегративной методической подготовки будущего учителя биологии и химии.....	239

Медешова А.Б.	
Педагогические подходы в организации образовательной деятельности обучающихся.....	242
Турсыматова О.И., Турсынбай С.А.	
Исследование методов темного поля и фазового контраста	245
Сейтмуратов А.Ж., Жанысова Д.Ж.	
Задача по совершенствованию информационных технологий.....	248
Самохвалова С.Ю., Спыну В.А.	
Технология организации проектной деятельности студентов в условиях смыслопорождающего образовательного процесса.....	252
Садовска С., Янишевска-Нестёрук З.	
Неопределенность подготовки специальных педагогов в условиях тотальных про-инклюзивных решений для людей с ограниченными возможностями.....	256
Куровская С.Н.	
Полифункциональные возможности стратегий во взаимодействии педагогов высшей школы.....	260
Дильмаханова М.М., Турсыматова О.И.	
Применения иерархических структурных данных в использовании средств информатизации обучения.....	264
Шагушина А.В.	
Повышение качества профессионально-ориентированного обучения посредством реализации межпредметных связей	267
Агузумцян Р.В.	
Психологические подходы и особенности магистерского обучения и подготовки.....	271
Ядвиршис Л.А.	
Современный микросоциум как социально-педагогическое явление новой реальности.....	275
Борисова Т.С.	
Формирование и реализация социального потенциала молодёжи как социально педагогическая проблема.....	278
Мурадян Е.Б., Саргсян Д.Ю.	
Психологический аспект формирования профессиональной компетентности у студентов вузов с учетом фактора самостоятельности.....	281

Алехина Е.В.	
Подготовка социальных педагогов к реализации функции адвокации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	286
Рябкова Н.Г.	
Противоречия интеграции компетентностного подхода в процессе подготовки социального педагога в Вузе.....	289
Сморчкова В.П.	
Стратегия развития опережающего социально-педагогического образования.....	293
Шаблюк О.Ф.	
Мотивационные отношения личности как фактор саморегуляции в обучении.....	297
Тютченко А.М.	
Психологическая характеристика толерантности и возможности ее развития на занятиях со студентами направления «Социальная работа».....	300
Каракулько И.Л.	
Пути повышения эффективности подготовки специалистов по социальной работе в вузе.....	304
Бокуть Е.Л., Серебрянцева О.Г.	
Проектная деятельность студентов в вузе как форма реализации межпредметных связей.....	307
Курраева Т.В.	
Влияние психологических особенностей студента на успешность изучения иностранного языка.....	310
Шилова Т.А., Комарова О.Н.	
Исследование взаимосвязи интеллекта и воли студентов	313
Губина Е.В.	
Представления студентов о психологически-безопасной образовательной среде вуза.....	317
Занаев С.З.	
Всеобщее политехническое образование как стратегическая составляющая инженерно-технической подготовки.....	320

Секция 4
РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ
МОЛОДЕЖИ

Фортова Л.К., Овчинников О.М. Модель оптимального социально-правового воздействия на поведение учащейся молодежи.....	324
Асташова Н.А. Правовое воспитание студентов в вузе.....	327
Пашкевич В.В. Организация информационной работы в молодежной среде.....	331
Савотина Н.А. Технологии гражданского воспитания студенческой молодежи в современном вузе.....	334
Лебедь О.Л. Специфика подготовки специалистов к работе с семьей в потенциально опасной жизненной ситуации: профилактика и технологии.....	338
Коцина М.Н. Воспитание гражданина в современном образовании.....	342
Ткач Л.Т. Воспитательный потенциал учебной дисциплины как средство активизации личностно-смысловой деятельности студентов.....	346
Финогеева Э.А. К вопросу о реализации воспитательных функций педагогом в условиях современной высшей школы.....	350
Власова Л.В. Воспитание студенческой молодежи в высшей школе, на примере работы с иностранными студентами первого года обучения в РУДН.....	354
Шаломова Е.В. Воспитание студенческой молодёжи в высшей школе.....	361
Юдина А.М. Потенциал воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников.....	364

Лакишик Р.Е.	
Гражданское воспитание в профессиональной подготовке будущего учителя.....	368
Ларина Н.Н.	
Формирование творческого потенциала будущего воспитателя дошкольного учреждения в процессе вузовской профессиональной подготовки.....	371
Калинина Е.С.	
К проблеме подготовки социальных педагогов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.....	374
Ходыко Т.И.	
Педагогические условия формирования у будущих учителей компетентности в области патриотического воспитания школьников.....	379
Щеголев А.А.	
Сущность и значение государственной программы «Патриотическое воспитание граждан российской федерации на 2016 – 2020 годы».....	384
Седалищева Е.С., Дмитриева С.Н.	
Развитие лидерских качеств и социальной активности студентов.....	387
Лихачева О.В.	
Система формирования готовности будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьями дошкольников.....	391
Петрова А.А., Тимофеева Т.В., Дмитриева С.Н.	
Тайм-менеджмент как средство развития волевых качеств студентов – первокурсников.....	396
Гуляева А.Н., Иванова В.А., Дмитриева С.Н.	
Формирование потребности здорового питания у студентов.....	399
Шаханов В.В.	
Жизнеутверждающая стратегия как один из инструментов мотивации учебной деятельности обучающихся.....	403
Андрианова Р.А.	
Основные направления противодействия инспирированию экстремизма в детско-молодёжную среду в современных российских условиях.....	406

Аракелян К.А.	
Влияние лево-конструирования на развитие младших школьников.....	409
Рыбакина И.М., Заикина А.В.	
Влияние согласованности семейных ценностей на конфликтогенность супругов.....	413

Секция 5
ВЫСШАЯ ШКОЛА: ЯЗЫК. КУЛЬТУРА.
ИСКУССТВО

Полякова Е.С.	
Обновление образовательных стандартов профессиональной подготовки учителей музыки и изобразительного искусства.....	416
Матыевич М.	
Миссия и задания современных аниматоров культуры.....	420
Пинаев С.М.	
Авторская концепция спецкурса «Поэзия русского зарубежья».....	424
Скрипниченко Н.В.	
Классика и джаз: к проблеме репертуара студентов кафедры «музыкальное искусство эстрады».....	429
Новиков А.Л., Рыбаков М.А.	
Изучение родного и иностранного языков в контексте поликультурного образования.....	433
Кужевская Е.Б., Мамаева Ю.С.	
Некоторые современные аспекты лингводидактики и методики преподавания иностранного языка.....	438
Пушкина А.В.	
Учет дидактических факторов в процессе подготовки переводчиков в системе второго высшего образования....	442
Таканова О.В.	
Содержание дисциплины «иностраный язык» как основа формирования профессиональной ориентированности.....	445
Романова А.М.	
Обучение иностранному языку в современном неязыковом вузе.....	449

Попова Т.Г.	
Методологические основы научно-технического текста	452
Ткач Д.Г.	
Дизайн – инновационная специальность XXI века.....	455
Морозова С.А.	
Музыкально-педагогическая подготовка социальных педагогов к культурно-просветительской деятельности	458
Коновальчик Е.Н.	
Педагогические принципы композиторов Санкт-Петербурга сквозь призму взглядов Сергея Слонимского: история и перспективы.....	462
Гао Гэ	
Методологические основания профессиональной подготовки педагога-музыканта.....	466
Ляшенко Т.М.	
Коммуникативная компетентность и коммуникативная успешность преподавателя высшего учебного заведения	469
Пыхтина (Вострикова) Н.А.	
Предвузовская математическая подготовка иностранных студентов для формирования навыков научного стиля речи.....	474
Восканян А.А.	
Влияние национальных особенностей на восприятие иноязычного текста.....	479
Демидова Е.О.	
Архетип Трикстера в литературе XVI – XVII вв.....	482
Зенова Е.М.	
Литературно-критический текст как речевой жанр (на материале работы Ю. Н. Говорухи-отрока).....	486
Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Титова Е.П.	
Трансформация word-заготовок языковых тестов типа «множественный выбор» в gift-файлы для импорта в СДО класса MOODLE.....	490
Краева Е.В.	
К вопросу о современных компьютерных и интернет-технологиях в обучении иностранным языкам.....	494
Русакowa М.М.	
Эпонимы в стоматологической терминологии.....	497

Дмитренко Т.А. Инновационные технологии обучения иностранному языку студентов вузов.....	501
Качалкин А.А. Латинский язык и основы терминологии (вопросы методологии).....	504
Скнарев Д.С. Лингвомаркетинг – как научное направление.....	509
Алдошина М.И. Этнокультурный контекст профессионального образования социальных педагогов в университете.....	512
Ануфриева А.С. Значимость концептуального понимания культуры и исторической памяти народа в системе преподавания (изучения) иностранного языка.....	517

**Секция 6.
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

Ткач Г.Ф. Основные направления реформирования докторской подготовки в зарубежных странах.....	521
Петрова Т.Э. Социологи о студенчестве.....	524
Шаламова Л.Ф. Место аспирантуры в процессе активизации социального потенциала студенческой молодежи.....	528
Лесконог Н.Ю. Содержание и структура педагогической практики аспирантов по направлению «Политические науки и регионоведение».....	532
Болдова Т.А. Новые технологии в подготовке специалистов в высшей школе.....	538

Соколова О.В.	
Совершенствование профессиональной культуры специалиста по социальной работе в системе повышения квалификации.....	542
Черников В.А.	
Образ профессии социального педагога, психолога и специалиста социальной работы в представлении студентов-первокурсников.....	545
Гришина Ю.В.	
Довузовское образование как компонент непрерывного социально-педагогического образования.....	550
Александрова О.И.	
Принципы формирования учебного плана программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре	554
Алпатов О.Б.	
Особенности получения социально-педагогического образования в образовательных организациях МВД России.....	559
Сенашенко В.С., Кольцова Н.С.	
Особенности академического и прикладного бакалавриата в структуре педагогического образования.....	563
Сафьянов В.И.	
Компетентностно-ориентированный подход в высшем образовании и коммуникативная культура выпускников	565
Шаехзянова М.А.	
Миссия педагога высшей школы.....	569
Штылева Л.В.	
Содержание и структура модели формирования гендерной компетентности современного педагога в ВПО.....	575
Бушев А.Б.	
Универсализация компетентностного подхода в высшей школе – не благо?!.....	578
Саакян М.М.	
Компоненты психограммы преподавателя.....	582

Лапшов И.В.	
Диагностика и проектирование индивидуальной траектории психолого-физиологической подготовки будущих врачей как предмет педагогического исследования.....	586
Рыбакина И.М.	
Миссия педагога высшей школы.....	592
Комарова О.Н.	
Рефлексия в деятельности преподавателя высшей школы	596
Иванова М.В.	
Концептуально-теоретические основания процесса формирования коммуникативной компетентности педагога-музыканта.....	599
Бай Хуа. Диалог культур в системе высшего музыкального образования	603
Васильева Н.В. Организация музыкально-исполнительской деятельности будущего учителя музыки на основе задачной технологии.....	606
Черediaкова А.Б. Персональный брендинг как фактор формирования имиджевой культуры менеджера маркетолога.....	613
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ	619

Научное издание

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

В двух частях

Часть 2

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 20.04.2015 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 37,43. Тираж 500 экз. Заказ 525.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

Для заметок
